A Educação
na Cidade
PAULO
FREIRE
5ª edição
CORTEZ
EDITORA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Freire, Paulo, 1921 –1997
A educação na cidade / Paulo Freire ; prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres ; notas de Vicente Chel. – 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2001.

Bibliografia
ISBN 85-249-0424-0

1. Educação – Brasil – São Paulo (SP) I. Título.

91-2804 CDD-370.981611

**Índices para catálogo sistemático:**

1. São Paulo : Cidade : Educação 370.981611



PAULO FREIRE

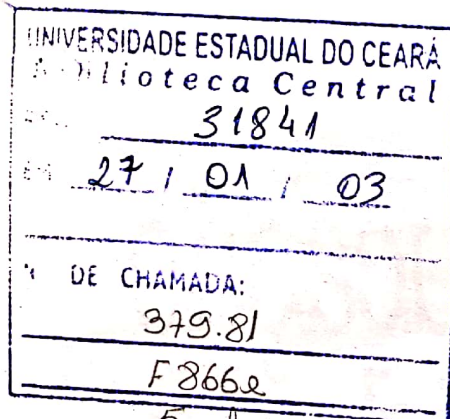
# A Educação na Cidade

Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres

Notas de Vicente Chel

5ª edição

A EDUCAÇÃO NA CIDADE
Paulo Freire

*Capa:* Carlos Clémen
*Preparação de originais:* Vicente Chel
*Revisão:* Maria de Lourdes de Almeida, Rita de Cássia M. Lopes
*Composição:* Dany Editora Ltda.
*Coordenação editoral:* Danilo A. Q. Morales

Direitos para esta edição
CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 – Perdizes
05009-000 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
E-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – dezembro de 2001

# ÍNDICE

# CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O livro que ora entrego à curiosidade de possíveis leitoras e leitores e que aparecerá quase simultaneamente aqui e na França é um livro despretensioso mas que me agrada. Se não fosse assim, não o publicaria. Está composto de entrevistas realizadas entre os primeiros meses de haver assumido a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os começos do segundo ano de nossa administração.

Alguns dos temas tratados numa ou noutra entrevista não tiveram o desenvolvimento que esperávamos, enquanto a maioria dos assuntos discutidos se firmou na prática, cresceu, tomou corpo.

Este é, na verdade, uma espécie de livro introdutório sobre o que sonhamos e o que fizemos e continua sendo feito, em equipe, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Outros trabalhos virão até mesmo como exercício do dever que temos de prestar conta à cidade e ao país do que fizemos e do que não nos foi possível fazer.

*Paulo Freire*

São Paulo, Primavera 1991

# Paulo Freire, Administrador Público

## A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]

*Moacir Gadotti* (USP, São Paulo)
*Carlos Alberto Torres* (UCLA, Los Angeles)

Por mais de quinze anos desenvolvemos, por vias paralelas, um estudo e exposição biográfica, heurística, crítica e interpretativa da perspectiva teórica e da prática pedagógica de Paulo Freire. Hoje cabe-nos, com prazer e atrevimento, prologar um livro de Paulo muito especial.

Um livro que surgiu no calor de uma experiência política e administrativa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na administração de Luiza Erundina, sob a efígie política do Partido dos Trabalhadores (PT) e com Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação.

Quando a 15 de novembro de 1988 o Partido dos Trabalhadores ganhou as eleições municipais, o triunfo apanha o PT de surpresa. Os planos de governo haviam sido feitos no calor ideológico da confrontação (para marcar as diferenças, estabelecer os limites das outras possíveis gestões administrativo-políticas), porém não tinha havido tempo nem espaço mental para definir planos técnicos mais detalhados de governo.

Para a nova administração municipal foi muito simples escolher quem dirigiria a Secretaria Municipal de Educação — a secretaria cujo orçamento implica um terço da receita do município, emprega mais de um terço do total dos funcionários municipais, e possivelmente seja uma das entidades governamentais mais presentes na vida cotidiana dos setores populares em São Paulo.

Paulo Freire era a opção mais lógica. Membro-fundador do PT, membro da Comissão de Educação do partido, presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, e um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica. Os trabalhos de Paulo Freire têm reconhecimento nacional e internacional. A obra de Freire tem suscitado múltiplas polêmicas, convidando à experimentação educativa e à inovação. Enfim, sua obra tem sido objeto de leituras, textos acadêmicos, teses doutorais, no Brasil e no mundo inteiro.

Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT propunha para a população de São Paulo. Ademais, esse educador, que viera de um exílio de mais de quinze anos, encontrava-se em São Paulo, tenho reaprendido o Brasil após regressar e viajar incessantemente, dando palestras, ouvindo o professor, o dirigente sindical e político, o camponês, a mulher trabalhadora, o trabalhador industrial, o morador da favela, o "Gramsci popular" — como ele disse anos atrás a Carlos Alberto Torres.

No começo da administração petista, ele era um símbolo, e ainda segue sendo-o. Mas também uma realidade. Vigorosa, imaginativa, capaz de sentar-se para discutir as premissas epistemológicas do novo modelo de educação que queria implantar com sua equipe de trabalho em jornadas de longas horas, como visitar uma escola e ouvir pacientemente o zelador, o professor, o vigia, o pai de família, ou então discutir com as crianças que o aprender é gostoso porém requer disciplina. Capaz de sentar-se pacientemente em seu escritório para assinar quatrocentos memorandos diários, enquanto comentava, com saudades, como desfrutaria esse tempo relendo os clássicos da filosofia ou escrevendo os três ou quatro livros que planejava escrever no momento em que foi convidado por Luiza Erundina.

Após dois anos da implementação de um novo modelo educativo, consolidando uma equipe de primeira linha, mais experiente e amadurecido que no princípio, cheio de entusiasmo, medo e ousadia, e depois de suportar todo tipo de críticas dos jornais, de diferentes setores antigovernamentais (incluindo membros de seu próprio partido) e da burguesia paulista, Freire decidiu que era tempo de reencontrar-se com os clássicos, na intimidade de sua biblioteca. Também era tempo de continuar sua peregrinação intelectual, desta vez não só como uma figura pedagógica muito significativa, mas sim como um "embaixador *ad honorem*" da Secretaria de Educação de São Paulo.

Freire não se retira da Secretaria Municipal de Educação porque o modelo que ajudou a traçar e implementar tenha fracassado. Ao contrário, ele se retira com a convicção de que sua tarefa, prática e simbólica, já estava consumada. Aos setenta anos, o autor de *Pedagogia do Oprimido* decide voltar à sua biblioteca e às suas aulas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Prosseguindo com nossas atividades de elaborar uma biografia intelectual do educador Paulo Freire, pudemos estudar essa sua etapa como tomador de decisões, como administrador. Nossas experiências de estudo são diferentes. Durante esse tempo, Moacir Gadotti desempenhou, primeiro, o cargo de chefe de Gabinete e, depois, foi assessor especial, desfrutando e também sofrendo as peripécias da administração pública. Por sua vez, Carlos Alberto Torres, professor da Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), EUA, efetuou, com apoio de uma bolsa da National Academy of Education — Spencer Fellowship e do Centro de Estudos Latino-Americanos da UCLA, uma pesquisa sobre o processo de tomada de decisões na política educativa municipal em São Paulo.

Como secretário de Educação, Paulo Freire não passou tanto tempo refletindo teoricamente sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder — se bem que delimitado ou fragmentado — mas poder educativo, enfim. Uma nova etapa de Freire como tomador de decisões no Brasil, do mesmo modo que havia sido há vinte e seis anos antes como coordenador da Comissão de Cultura Popular.

O que se fez nesses dois anos e o que se continua fazendo sob a vigorosa e entusiasta direção do filósofo Mário Sérgio Cortella, sucessor de Paulo Freire como secretário de Educação na Municipalidade de São Paulo?

- A administração educativa da cidade de São Paulo não é uma tarefa tão fácil. No início de seu mandato, Freire encontrou 700 escolas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educação municipal de pouca qualidade, servindo a 720 000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7-14 anos). No total, 39 614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio), que representam 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo, constituem um desafio à imaginação administrativa e pedagógica.

A cidade de São Paulo, a segunda maior da América Latina depois da Cidade do México e uma das cinco maiores metrópoles do mundo, tem 11,4 milhões de habitantes, dos quais 1,2 milhão são analfabetos.

São Paulo é o centro financeiro do Brasil e o Município de São Paulo contou com um orçamento, para 1990, de 3,87 bilhões de dólares. A Secretaria de Educação Pública, que por lei municipal deve receber 25% dos impostos arrecadados no município, contou com um orçamento educativo de meio bilhão de dólares.

Quatro objetivos marcam a ação da administração Freire em São Paulo: 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares — virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão



— não poderia ser de outra maneira — é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Diversos instrumentos e políticas foram implementados para cumprir esses objetivos, incluindo-se desde atividades de reparo e restauração de edifícios e bancos escolares, profundamente afetados pela falta de investimento na educação devida à administração anterior, de Jânio Quadros, até um incremento do material didático para alunos e, especialmente, professores, requisitos indispensáveis para avançar no sentido de uma educação de qualidade.

Entre os instrumentos mais audazes contam-se: a implementação, a fundo, dos conselhos de escola, criados mas não implementados na administração de Guiomar Namo de Mello no tempo de Mário Covas (1983-1985), onde a gestão democrática da escola se negocia (sempre entre tensões de índole variada); a implementação de um ambicioso plano de reforma curricular baseada na noção de um tema gerador compreendido como uma perspectiva interdisciplinar e sustentado num mecanismo de formação permanente dos professores e pessoal de avaliação; e a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (Mova), iniciativa dos movimentos sociais de São Paulo, como uma maneira de estabelecer uma parceria entre movimentos sociais e o setor público.

O modelo político-pedagógico que inspira essa administração popular em educação é a noção de *escola pública popular*. Num primeiro documento elaborado pela administração Freire e publicado no *Diário Oficial* do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989, com o título "Aos Que Fazem a Educação Conosco em São Paulo", se definem os eixos diretores da proposta de escola pública popular:

> "A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola — in-

cluindo pais e comunidade — tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

"Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

"A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social." (*Diário Oficial* do Município de São Paulo, 01.02.89.)



Os textos de Paulo Freire recolhidos no presente volume podem ser divididos em duas grandes partes: "Educar Para a Liberdade Numa Metrópole Contemporânea" e "Reflexões Sobre a Experiência Com Três Educadores".

São textos de briga, de batalha, do cotidiano pedagógico, político e administrativo. Não constituem uma avaliação sistemática de Freire sobre esses dois anos e meio de administração educativa. Essa avaliação será feita num próximo livro seu, *Cartas a Cristina*, que Freire foi escrevendo durante a última década.

Os primeiros resultados da política educativa são positivos. A taxa de aprovação foi aumentada de 77,45% em 1988 para 81,31% em 1990 — o melhor índice dos últimos dez anos. A imprensa paulista, a partir de suas próprias pesquisas, informa que a Secretaria de Educação de São Paulo é o orgão mais popular da Prefeitura Municipal. Os salários do magistério têm sido melhorados substantivamente — talvez seja este um dado que explique a maior produtividade do sistema. Está em fase final de elaboração o primeiro esboço de um Estatuto do Magistério, primeira medida desse tipo na história da educação pública municipal de São Paulo. Mais de 90 movimentos sociais assinaram convênios com a Secretaria de Educação como parte do Mova. Enfim, esses são apenas alguns indicadores da primeira metade da gestão do PT em educação, sob a condução direta de Paulo Freire. Resta, é claro, a necessidade de se fazer uma avaliação rigorosa, uma vez completado todo o mandato.

Não resta dúvida de que a noção de politicidade da educação, a qual Paulo Freire não deixa de repetir, e a noção da educação como um ato de conhecimento, têm estado intimamente presentes na prática cotidiana de Freire como secretário de Educação da Cidade de São Paulo.

Confiamos em que a leitura destas páginas oferecerá ao leitor uma oportunidade excelente para dialogar com um grande educador sobre a educação na cidade.

*São Paulo, 6 de julho de 1991.*

# *PRIMEIRA PARTE*

# Educar para a liberdade numa metrópole contemporânea

# 1
# Os déficits da educação brasileira*

Não me parece possível a nenhum educador ou educadora que assuma a responsabilidade de coordenar os trabalhos de uma Secretaria de Educação, não importa de que cidade ou Estado, escapar ao desafio dos déficits que a educação brasileira experimenta. De um lado, o quantitativo; do outro, o qualitativo. A insuficiência de escolas para atender à procura de crianças em idade escolar, que ficam fora delas, ou a inadequacidade do currículo entendido o conceito no máximo de sua abrangência. É importante salientar também que uma política educacional crítica não pode entender mecanicamente a relação entre estes déficits — o da quantidade e o da qualidade — mas compreendê-los, dinamicamente, contraditoriamente. É impossível atacar um desses déficits sem despertar a consciência do outro. Se se amplia a capacidade de atendimento das escolas em face da demanda, cedo ou tarde haverá pressão no sentido da mudança do perfil da escola. Se se tenta a democratização da escola, do ponto de vista de sua vida interna, das relações professoras-alunos, direção-professores etc. e de suas relações com a comunidade em que se acha, se se busca mudar a cara da escola, cresce, necessariamente, a procura a ela.

---

* Entrevista concedida à revista *LEIA*, São Paulo, 19 de fevereiro de 1989.

Se não apenas construirmos mais salas de aula mas também as mantemos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar.

É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas "bem-nascidas", são as crianças populares — as que conseguem chegar à escola e nela ficar — as que mais sofrem a desqualidade da educação.

Tomemos aqui e agora, nesta conversa, um momento apenas e muito importante, da prática educativa, o da avaliação, o da aferição de saber. Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares. E na avaliação do saber das crianças, quer quando recém-chegam à escola, quer durante o tempo em que nela estão, a escola, de modo geral, não considera o "saber de experiência feito" que as crianças trazem consigo. Mais uma vez, a desvantagem é das crianças populares. É que a experiência das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência lingüística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta.

Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. É óbvio, por exemplo, que crianças a quem



falta a convivência com palavras escritas ou que com elas têm pequena relação, nas ruas e em casa, crianças cujos pais não lêem livros nem jornais, tenham mais dificuldades em passar da linguagem oral à escrita. Isto não significa, porém, que a carência de tantas coisas com que vivem crie nelas uma "natureza" diferente, que determine sua incompetência absoluta.

Um sonho que tenho, entre um sem-número de outros, é "semear" palavras em áreas populares cuja experiência social não seja escrita, quer dizer, áreas de memória preponderantemente oral. Os grafiteiros que fazem tanta coisa bonita nesta cidade bem que poderiam ajudar, na realização desta sã loucura que os homens da indústria e do comércio poderiam financiar.

No Chile, quando lá vivi no meu tempo de exílio, os "semeadores de palavras" em áreas de reforma agrária foram os próprios camponeses alfabetizandos, que as "plantavam" nos troncos das árvores, às vezes, no chão dos caminhos.

Gostaria de acompanhar uma população infantil envolvida num projeto assim e observar seus passos na experiência da alfabetização.

Mas, voltemos ao começo de nossa conversa. Ao assumir a Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo não poderia deixar de estar atento aos déficits de que estamos falando. De qualquer maneira, antes mesmo de pensar na construção de salas ou de unidades escolares à altura da demanda — caso dispuséssemos, para este ano, de dotações orçamentárias ou recursos extraordinários — teríamos de enfrentar o desafio enorme com que a administração anterior nos brindou. Cerca de cinqüenta escolas em estado deplorável — tetos caindo, pisos afundando, instalações elétricas provocando risco de vida; quinze mil conjuntos de carteiras escolares arrebentadas, um sem-número de escolas sem uma carteira escolar, sequer. É impossível pedir aos alunos de escolas tão maltratadas assim e não por culpa de suas diretoras, de suas professoras, de seus zeladores ou deles, que as zelem. Nem uma das diretoras de todas essas escolas quase devastadas deixou de

solicitar várias vezes a quem de direito o reparo das mesmas. Pretendo a partir de março próximo realizar comícios ou assembléias pedagógico-políticas nas áreas populares em que mostrarei em vídeo o estado em que recebemos essas escolas convidando o povo para uma participação efetiva no cuidado da coisa pública.

Por todos este ano pretendemos sobretudo restaurar as unidades arrasadas, fazendo o possível para manter cuidada a rede toda.

Ao mesmo tempo, porém, começamos a trabalhar seriamente com vistas à reformulação do currículo de nossas escolas, cuja coordenação entreguei à professora Ana Maria Saul, da PUC (Pontifícia Universidade Católica) uma das mais competentes especialistas brasileiras em Teoria do Currículo.

Pretendemos na verdade mudar a "cara" de nossa escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de "pacote" para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático

Considerando o que há na prática educativa de gnosiológico, de político, de científico, de artístico, de ético, de social, de comunicação, começamos a constituir durante janeiro e fevereiro grupos de especialistas, sem ônus para a Secretaria, professores e



professoras universitárias do mais alto nível, com quem vimos aprofundando interdisciplinarmente uma compreensão crítica da prática educativa.

Físicos, matemáticos, biólogos, psicólogos, lingüistas, sociólogos, teóricos da política, arte-educadores, filósofos, juristas envolvidos em programas de direitos humanos e, mais recentemente, uma equipe de educadores e psicólogos que trabalham a problemática da sexualidade. No fim deste mês teremos a primeira reunião com todas essas equipes quando faremos uma avaliação do trabalho até agora realizado.

No começo de março estaremos, através das diferentes instâncias da Secretaria, estabelecendo diálogo franco, aberto, com diretoras, coordenadoras, supervisoras, professoras, zeladores, merendeiras, alunos, famílias, lideranças populares. Esperamos com esses encontros ajudar a formação e a solidificação dos conselhos de escola.

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a "cara" da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.

Outra coisa que a Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua pratica diária que a educadora superará suas dificuldades.

É claro que nada disso se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência.

Às vezes não posso deixar de rir, quando certas críticas dizem que não penso "nada de concreto". Haverá muitas coisas mais concretas do que lutar para reparar 50 escolas esfaceladas? Haverá algo mais concreto do que pensar teoricamente a reformulação do currículo? Será que é vago e abstrato visitar tanto quanto possível as escolas da rede, e discutir seus problemas concretos com diretoras, professoras, alunos, zeladores?

Finalizando esta conversa gostaria de dizer aos educadores e às educadoras com quem tenho agora a alegria de trabalhar que continuo disposto a aprender e que é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também.

Aprendamos ensinando-nos.



# 2
# Para mudar a cara da escola*

*Escola Nova:* O que difere, na prática, a proposta do PT** em relação às demais propostas pedagógicas?

*Paulo Freire:* Apesar de me saber um educador petista*** — aderi ao PT quando ainda me achava na Europa — não gostaria de dar à minha resposta a cor do discurso de quem fala em nome de meus companheiros. Sem pretender, de maneira nenhuma, dar a impressão de ser personalista, prefiro falar um pouco de como penso, convencido de que, substantivamente, me coloco no horizonte de aspirações do PT. Por outro lado, não gostaria tampouco, de fazer paralelos, eu mesmo, entre o que penso e o que faço, como educador petista, e o que pensam e fazem educadoras e educadores de outros partidos. Falarei de al-

---

* Entrevista concedida à revista *Escola Nova*, São Paulo, de 26 de fevereiro de 1989.

** Partido dos Trabalhadores, o PT foi fundado em 1980, em plena derrocada da ditadura militar que governou o país desde 1964. Dívida externa, inflação elevada e miséria constituíam o clima propício para a intensa movimentação operária na periferia de São Paulo, sob a égide do líder metalúrgico Luís Ignácio (Lula) da Silva. A organização política dos operários em partido teve respaldo significativo e sucesso graças à participação de intelectuais de esquerda. A vitória de Luiza Erundina, prefeita de São Paulo, é um exemplo.

*** *Petista* é o simpatizante ou filiado ao PT.

guns pontos, que me parecem fundamentais à política educativa de um partido que, sendo *popular*, não é *populista*; sendo *revolucionário*, não é *autoritário;* sendo *democrata*, não é *democratista*; sendo *educador*, se reconhece *educando* dos movimentos sociais populares. A educação que um partido assim precisa de pôr em prática e aperfeiçoar é tão política e se acha tão "grávida" de ideologia quanto a que qualquer partido conservador planeja e executa.

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. É por isso que podemos afirmar, sem medo de errar, que, se a política educacional de um partido progressista e sua prática educacional forem iguais às de um partido conservador um dos dois está radicalmente errado. Daí a imperiosa necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Não que esteja pensando que os educadores e as educadoras progressistas viremos anjos ou nos santifiquemos na busca da absoluta coerência que, em primeiro lugar, faria da vida uma experiência sem cheiro, sem cor, sem gosto e, em segundo lugar, não nos permitiria sequer saber que éramos coerentes, pois que não haveria a incoerência para nos ensinar.

Mas, o que é preciso é essa procura constante, crítica, para compatibilizar o dito com o feito. Redizer o dito quando o que fazer exija. O que não é possível, para mim, é falar no respeito pelas bases populares, mas, ao mesmo tempo, considerar que elas não têm suficiente maioridade para dirigir-se; é falar de uma escola democrática e manietar as professoras, em nome de sua pouca



competência, com "pacotes"* emprenhados por nossa sabedoria. O que não é possível é negar a *prática* em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser *verbalismo* ou *intelectualismo* ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem *elitismo teoricista* nem *basismo praticista*, mas a unidade ou a relação *teoria e prática.* Vejamos outro ponto importante no rol destas considerações. Se há algo em que o educador progressista sério se identifica com um educador conservador, igualmente sério, é que ambos têm que ensinar. Por isso mesmo ambos têm que saber o que ensinam. Mas, ao nos determos sobre isso que os identifica, isto é, o ato de ensinar um certo conteúdo, imediatamente percebemos que, a partir do que os identifica, começam a distinguir-se. Não quero dizer que 4x4 são 16 para um professor progressista e 14 para um professor conservador. O que quero dizer é que a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins — diferentes para um e para outro. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos.

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma "leitura crítica" da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do "pensar certo" desligado do ensino dos conteúdos.

---

* *Pacote*, ironicamente, significa leis ou decretos baixados para determinados fins, sempre numerosos, pois o Brasil é um país de marcada tradição burocrática e famoso por seu exagerado número de leis e afins, além de serem tradicionalmente volúveis.

É essa relação dinâmica, processual, que pretendo estimular nas escolas municipais. Mais ainda, para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o "saber de experiência feito" que os educandos trazem para a escola. A sabedoria desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato.

Alongando um pouco mais estas considerações, talvez eu pudesse dizer que, enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas.

A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reiventado.

Devo concluir esta questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista*, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar.

*Escola Nova*: O senhor realizou uma campanha de alfabetização como a que fez antes do golpe militar de 1964?

*Paulo Freire*: Creio que seria interessante começar a responder a essa questão fazendo referência ao documento oficial que

* Freire se refere à administração petista da Prefeitura de São Paulo, da qual ele assumiu a Secretaria da Educação a 1º de janeiro de 1989.



foi publicado após uma Conferência Internacional patrocinada pela Unesco, em 1975, realizada em Persépolis, de que participei e que se chama *Carta de Persépolis*. Um dos objetivos principais, se não o principal da reunião, era a avaliação das campanhas de alfabetização realizadas em diferentes áreas do mundo. O texto sublinha a relação entre o êxito maior ou menor das chamadas *campanhas de alfabetização de adultos* e o processo de transformação social e política, verificando-se ou não nas sociedades em que as campanhas se dão.

O problema me parece óbvio. Uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade em que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança, a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na refeitura de sua sociedade.

Em 1964 o Brasil não havia feito revolução nenhuma, é verdade. Vivíamos a experiência populista do governo Goulart*. Mas vivíamos um momento também de profunda inquietação, de curiosidade, de presença popular nas ruas, nas praças. O modelo populista vivia sua ambigüidade fundamental. De um lado, estimulando a presença das classes populares, mesmo manipuladas, sem as quais não existiria, de outro, correndo o risco de desaparecer, ou porque a esquerda, através delas, se viabilizasse, ou porque a direita, por causa delas, acabasse a festa. Foi isso o que se deu. Mas, o importante é considerar que, naquele pequeno período, havia uma vontade popular, não importa que muito mais pra rebelde que pra revolucionária, e uma curiosidade também,

* João Goulart (1918-1976) assumiu a presidência do Brasil como vice de Jânio Quadros, que renunciou após seis meses de um obscuro governo de intenções golpistas. Goulart, epígono do nacionalismo e herdeiro de Getúlio Vargas, passa a nacionalizar setores da economia e do Estado, culminando seus dois anos de governo com o golpe militar de 1964.

que deram bases para os planos que coordenamos a partir do ministério da educação em Brasília. Hoje, depois de tantos anos, a coisa é diferente, mesmo reconhecendo o que representa de esperança a vitória do PT em grande número de cidades brasileiras. Me parece que não deveríamos trabalhar em termos de campanhas, cuja significação mais profunda sugere algo emergencial, mas atacar o problema sem dar a ele este caráter. Por outro lado, na medida mesma em que, aqui e ali, enfrentemos o problema, é necessário que, desde o princípio, procuremos ir mais além da alfabetização, construindo com os próprios educandos populares alternativas no campo da educação popular.

Dentro do espírito de sua pergunta há ainda algo a dizer.

No momento, uma equipe intersecretarial — Secretaria da Cultura, Secretaria da Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria da Habitação, Secretaria do Bem-Estar Social, Secretaria dos Esportes — trabalha em relação direta com movimentos sociais na elaboração de projetos de educação popular.

O ponto de partida de um desses projetos é uma pesquisa participante que nos dará uma espécie de repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos da população da área em que a pesquisa se fará. Uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante. Talvez tão importante ou até mais do que esse caráter referido da pesquisa é o esforço, é a decisão política de as secretarias trabalharem juntas. Apostamos nisso.

*Escola Nova:* Qual é a porcentagem do orçamento municipal que será destinado à educação?

*Paulo Freire:* O orçamento-programa aprovado em 1988, em execução neste ano, prevê aplicar 27,1% das receitas tributárias em despesas voltadas para o ensino. Entretanto, desse percentual, 4,6% são despesas com programas suplementares de alimentação e saúde, as quais a nova Constituição determina que sejam financiados com outros recursos orçamentários e 1,7% são



despesas de Secretaria do Bem-Estar Social com creches, centros de juventude e unidades de atendimento ao menor, que têm caráter mais assistencial que educativo. Excluídas essas despesas, apenas 20,8% das receitas tributárias são realmente destinadas para o ensino. Vale lembrar que essas receitas são apenas 51,5% da receita total orçada (35% seriam provenientes de empréstimos).

*Escola Nova:* Quais são as suas metas?

*Paulo Freire:* Tenho falado muito, desde antes mesmo de assumir a Secretaria de Educação Municipal, no nosso sério empenho de mudar a cara de nossa escola, incluindo as escolas de Educação Infantil. Pretendemos na verdade, e para isso já começamos a trabalhar desde os primeiros dias de nossa gestão, ir transformando as escolas em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria. Não pretendo dizer, ao fazer esta afirmação, que não haja escolas na rede municipal, hoje, em que as crianças não se sintam bem. O que é preciso, porém, é generalizar esse clima que, por sua vez, para ser criado e mantido, demanda a confluência de um sem-número de fatores.

Condições materiais condignas — salários decentes, as escolas conservadas, reparadas em tempo, agilização das medidas burocráticas indispensáveis ao bom funcionamento das escolas. Respeito aos educadores, aos educandos, a todos. Como, porém, revelar respeito às crianças, aos educadores e às educadoras, à direção da escola, às merendeiras, aos zeladores, aos pais, às mães, à comunidade local, se as escolas vão se deteriorando dia a dia, ameaçando a saúde, a paz de todos, apesar da insistência com que as diretoras solicitam durante meses o indispensável reparo da escola?

Como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d'água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjôo e náusea?

Este é um problema sério com que nos defrontamos agora em face das 50 ou mais escolas que encontramos em estado de-

plorável. Os mecanismos burocráticos que aí estão, o sem-número de papéis — um tomando conta do outro — a morosidade com que andam de um setor ao outro, tudo contribui para obstaculizar o trabalho sério que fazemos. A uma administração como a do PT se impõe uma transformação radical da máquina burocrática. A que está aí pode até prejudicar também uma administração conservadora. A uma administração progressista, como nos incumbe fazer, essa burocracia perversa aniquila e emudece. E nós não vamos permitir que isso ocorra.

Uma das formas talvez de começar a fazer a transformação de que falei é a criação do que uma de minhas assessoras chama de "frente de trabalho" para executar uma determinada tarefa de forma rápida e correta. Estamos fazendo isto agora com relação a n projetos e criaremos na próxima semana uma dessas frentes para enfrentar a questão do reparo das escolas que vai exigir bem mais dinheiro do que já conseguimos. Frente composta por pessoal de, no mínimo, três secretarias — a de Educação, a de Obras e a de Finanças.

Como você vê, não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas "espírito", mas "corpo" também. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas.

Em última análise, precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é



já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material mas, sobretudo, de sua "alma". Precisamos deixar claro que acreditamos em quem e respeitamos quem se acha nas bases. Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa de ser vivido com consciência e eficácia.

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário.

Para concluir, eu diria que nos engajamos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre.

*Escola Nova:* O que o senhor fará diante da evasão escolar, que é muito grande?

*Paulo Freire:* Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de *evasão*. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são *expulsas* da escola — não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulse estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a "expulsão" e a reprovação dos meninos populares.

Atacaremos, ao nível da Secretaria da Educação, sobretudo, as internas, perseguindo: o uso bem-feito do tempo escolar — tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual.

Nesse aspecto, como em tudo o que tem que ver com a prática escolar, espero ouvir de diretoras, professoras, de supervisoras, de coordenadoras pedagógicas suas sugestões no sentido de minimizarmos as negatividades da escola que contribuem para a "expulsão" dos alunos. Já agora em março*, 15 dias depois de reabertas as aulas, começarei, primeiro, a visitar escolas em duas manhãs por semana, não como quem quer, com certo gosto "inspecionista",** flagar professoras ou servidores faltosos, mas como quem se sente no dever, enquanto secretário, de colaborar com os que lutam nas bases. Segundo, a me encontrar em caráter sistemático, tão assiduamente quanto possível, com delegados de ensino, com professoras, com diretoras, com supervisoras, com merendeiras, com zeladores.

Os temas da expulsão e da reprovação serão tratados sempre em busca de soluções ou encaminhamentos realistas e eficazes. Mais uma vez, não acreditamos que sozinhos, no Gabinete, por mais competentes que sejamos, possamos fazer tudo.

*Escola Nova:* Que mudanças o senhor pretende introduzir no currículo da escola?

*Paulo Freire:* Respondendo a uma pergunta anterior, falei do empenho em que nos achamos de mudar a cara da escola. Mudar a cara da escola que, no nosso caso, é nos darmos ao esforço de fazer uma escola popular, necessariamente passa pela mudança curricular. Ninguém, contudo, numa perspectiva democrática, muda o currículo das escolas de uma segunda para a terça-feira. Feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da

* O ano letivo, no Brasil, começa, em geral, em fins de fevereiro ou início de março, conforme os graus escolares.

** Alusão irônica a Jânio Quadros, o qual como prefeito precedeu o PT na cidade de São Paulo. Em seu afã de auto-afirmar-se administrador, Jânio, personalista e ditador, efetuava visitas-surpresas nas escolas e em outros setores para punir possíveis deslizes.



vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular, além de constituir uma contradição inaceitável do ponto de vista de uma administração petista, não tem eficácia.

Duas coisas fundamentais acho que posso dizer agora. A primeira é que, em linhas gerais — e agora tenho de me repetir — sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser *pesada*. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela.

Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que na resposta anterior eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será um pouco mudar a cara da escola, do ponto de vista também de sua "alma".

Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a "expulsão" das crianças do povo.

A segunda coisa que posso dizer agora é que, durante todo o mês de janeiro e o de fevereiro, trabalhamos na Secretaria com equipes de especialistas, físicos, matemáticos, psicólogos, sociólogos e cientistas políticos, lingüistas e literatos, filósofos, arte-educadores, juristas e especialistas em sexualidade. Analisamos diferentes momentos da prática educativa — a questão gnosiológica, a política, a cultural, a lingüística, a estética, a ética, a filosófica, a ideologia em n reuniões com estes especialistas, professores da

USP, da PUC-SP e da Unicamp* que vêm dando sua contribuição sem ônus para a Secretaria.

No dia 27 deste mês** teremos a primeira reunião plenária interdisciplinar em que avaliaremos os trabalhos até agora realizados e discutiremos a participação desses cientistas na etapa que agora se iniciará — a em que começaremos o nosso diálogo no centro das escolas e nas áreas populares em que elas se situam.

O seminário com alunos da 5ª série que deveremos ter ainda em março faz parte desse processo. Assim como o que realizaremos na Zona Leste***, ouvindo representantes de movimentos populares. A estes se seguirão encontros especiais com diretoras de escolas, professoras, coordenadoras etc.

Nossa intenção é possibilitar um diálogo entre grupos populares e educadores, entre grupos populares, educadores da rede e os cientistas que nos assessoram.

No momento é o que lhe posso dizer em torno de sua pergunta.

*Escola Nova:* ... e em relação à formação do magistério?

*Paulo Freire:* Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós.

Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora.

---

* Siglas como são conhecidas, respectivamente a Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas. Observe-se essas siglas.

** Fevereiro de 1989, data desta entrevista.

*** A Região Leste é a região mais populosa e uma das mais pobres da cidade de São Paulo.



Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática.

Quando nos seja possível, e espero que não demoraremos em iniciar o processo, juntaremos, por exemplo, professoras que trabalharem em alfabetização de crianças com especialistas competentes. O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática.

A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador. Outras atividades serão programadas. Nesta semana que começa, estarei criando mais uma frente de trabalho para comigo programar o processo de formação.

*Escola Nova:* O que mudou na sua vida depois que o Sr. assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo?

*Paulo Freire:* Obviamente minha quotidianidade mudou. Antes eu vivia mansamente entre meu quarto de dormir, minha biblioteca, minhas atividades acadêmicas, minha família. De vez em quando, um congresso internacional, uma conferência. Entrevistas a revistas e jornais nacionais ou estrangeiros. Viagens dentro e fora do Brasil.

Agora o ritmo é outro. Os desafios são outros.

As dificuldades são muitas. Nada, porém, me desanima, me faz arrepender-me de ter aceito o convite da prefeita. É um prazer para mim assumir o dever de fazer o mínimo que possa fazer ao lado de uma equipe excelente, competente e incansável.

Aprendi muito neste primeiro pedaço de experiência, dois meses de Secretaria, lidando com uma burocracia malvada e ameaçadora.

Vale a pena!

# 3
# Projeto pedagógico*

*Psicologia:* Qual é o projeto pedagógico que está sendo implantado pela Secretaria da Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina?

*Paulo Freire:* Não há administração ou projetos pedagógicos neutros. Não seria, então, a administração da prefeita Luiza Erundina que faria exceção a esta regra. Isto não significa, porém, que, pelo fato de ser sua administração marcadamente voltada para os anseios e para as necessidades populares, volte as costas, desdenhosa, aos apelos daqueles segmentos que, na cidade, por viverem bem, não fazem idéia, quase sempre, do que significa apenas *sobreviver.*

É interessante observar, porém, como os que vivem bem tendem a considerar os que simplesmente sobrevivem como incapazes, incultos, invejosos, marginais perigosos e a considerar também como propriedade sua o que a cidade tem de bonito e bem-cuidado.

Para eles, os que *sobrevivem* enfeiam a cidade. Erundina pensa certo. Não pensa assim.

---

* Entrevista concedida ao jornal *Psicologia,* do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, em março de 1989.

O mesmo tipo de reflexão pode ser feito com relação ao projeto pedagógico que estamos empenhados em realizar à frente da Secretaria Municipal de Educação. Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas.

Como dizer de um menino popular, que se "saiu mal" na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximiamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para uma tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular.

É preciso deixar claro, porém, que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam por ser "burguês" o que as outras estudam. A criação, contudo, de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomado este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer.

Antes mesmo de assumir a Secretaria comecei a trabalhar neste sentido, vivendo um primeiro momento da reflexão em torno da reformulação curricular. Momento que se intensificou em janeiro e fevereiro. Momento em que, com grupos de especialistas do mais alto nível, professoras e professores da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas, discuti teoria do conhecimento e educação, arte e educação, ética e educação, sexualidade e educação, direitos humanos e educação, esportes e educação, classes sociais e educação, linguagem, classes sociais, ideologia e educação. É importante salientar que esses intelectuais, físicos, matemáticos, biólogos, sociólogos, filósofos, arte-educadores etc, que alcançam agora uma centena, vêm dando a sua excelente contribuição sem ônus para a Secretaria de Educação. Recentemente tivemos a primeira reunião com todos esses especialistas em que discutimos algumas hipóteses de projetos experimentais, no campo da mudança curricular. É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas — cuja vida diária, cujo mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas — os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção política e razão pedagógica recusamos os "pacotes" com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário.

***Psicologia:*** Qual é a forma mais adequada ou efetiva de conduzir, na prática, esse projeto de educação, para crianças e para adultos, na rede pública municipal?

***Paulo Freire:*** Acabo de afirmar que jamais imporemos às escolas da rede municipal um perfil de escola, por mais que ele

expresse a nossa opção política e o nosso sonho pedagógico. Precisamente porque recusamos o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo. E, porque não somos espontaneístas nem licenciosos, não nos omitimos. Pelo contrário, aceitamos que não temos por que fugir ao dever de intervir, de liderar, de suscitar agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso. Creio que as reuniões que já tive com todas as diretoras na rede revelaram a decisão política real com que venho aos encontros. Estou certo, igualmente, de que esta decisão política irá tornando-se cada vez mais clara, nas minhas visitas semanais às escolas, em que conversarei com todos e com todas sobre a vida pedagógica da escola. Em que vá ficando comprovado que "cartão" não funciona para, ferindo o direito de alguém, servir indevidamente a outro.

Não podemos, na verdade, pensar em ganhar a adesão das professoras a uma forma, por exemplo, de relacionar-se com os educandos, mais aberta, mais científica também, mais arriscada, impondo a elas o nosso ponto de vista. Precisamos antes de tudo convencer, quase converter. A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto.

*Psicologia:* Considerando que o seu projeto pedagógico possui caráter ideológico e político explícito, como está sendo tratada a educação ao nível de informações ou conteúdos da ciência e da cultura letrada ou erudita?

*Paulo Freire:* Não é privilégio do nosso projeto pedagógico em marcha possuir caráter ideológico e político explícito. Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra



quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. Seguindo o espírito de sua pergunta me parece importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimentro a ser ensinado pelo educador e *apreendido*, para poder ser *aprendido* pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmnente gnosiológica e não é possível conhecer *nada* a não ser que *nada* se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. Esta é exatamente uma das preocupações nossas e de que falei antes, no esforço que fazemos para a reformulação do currículo das escolas municipais da cidade de São Paulo.

Para nós, não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de "experiência feito", com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se "apresente" isento de vir a ser superado.

É preciso que a escola popular, sobretudo a que se situa no mais fundo das áreas periféricas da cidade, pense seriamente a questão da linguagem, da sintaxe popular, de que falo e escrevo

expresse a nossa opção política e o nosso sonho pedagógico. Precisamente porque recusamos o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo. E, porque não somos espontaneístas nem licenciosos, não nos omitimos. Pelo contrário, aceitamos que não temos por que fugir ao dever de intervir, de liderar, de suscitar agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso. Creio que as reuniões que já tive com todas as diretoras na rede revelaram a decisão política real com que venho aos encontros. Estou certo, igualmente, de que esta decisão política irá tornando-se cada vez mais clara, nas minhas visitas semanais às escolas, em que conversarei com todos e com todas sobre a vida pedagógica da escola. Em que vá ficando comprovado que "cartão" não funciona para, ferindo o direito de alguém, servir indevidamente a outro.

Não podemos, na verdade, pensar em ganhar a adesão das professoras a uma forma, por exemplo, de relacionar-se com os educandos, mais aberta, mais científica também, mais arriscada, impondo a elas o nosso ponto de vista. Precisamos antes de tudo convencer, quase converter. A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto.

*Psicologia:* Considerando que o seu projeto pedagógico possui caráter ideológico e político explícito, como está sendo tratada a educação ao nível de informações ou conteúdos da ciência e da cultura letrada ou erudita?

*Paulo Freire:* Não é privilégio do nosso projeto pedagógico em marcha possuir caráter ideológico e político explícito. Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra



quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. Seguindo o espírito de sua pergunta me parece importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimentro a ser ensinado pelo educador e *apreendido*, para poder ser *aprendido* pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmnente gnosiológica e não é possível conhecer *nada* a não ser que *nada* se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. Esta é exatamente uma das preocupações nossas e de que falei antes, no esforço que fazemos para a reformulação do currículo das escolas municipais da cidade de São Paulo.

Para nós, não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de "experiência feito", com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se "apresente" isento de vir a ser superado.

É preciso que a escola popular, sobretudo a que se situa no mais fundo das áreas periféricas da cidade, pense seriamente a questão da linguagem, da sintaxe popular, de que falo e escrevo

faz tanto tempo. Faz tanto tempo e muitas vezes mal entendido ou distorcido. Aproveito agora uma dimensão de sua pergunta e volto ao assunto. Não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos. Não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia.

O que me parece injusto e antidemocrático é que a escola, fundamentando-se no chamado "padrão culto" da língua portuguesa, continue, de um lado, a estigmatizar a linguagem da criança popular, de outro, ao fazê-lo, a introjetar na criança um sentimento de incapacidade de que dificilmente se liberta. Nunca eu disse ou escrevi, porém, que as crianças populares não deveriam aprender o "padrão culto". Para isso, contudo, é preciso que se sintam respeitadas na sua identidade, que não se sintam inferiorizadas porque falam diferente. É preciso, finalmente, que, ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo.

*Psicologia:* Em que converge ou diverge dos Cieps, desenvolvidos por Darcy Ribeiro na Secretaria da Educação do Rio de Janeiro?

*Paulo Freire:* Tenho grande respeito e enorme amizade a Darcy Ribeiro, intelectual para quem amar e imaginar, sonhar não são experiências antagônicas à seriedade e à rigorosidade científicas.

Não penso em divergências ou convergências entre o que estamos projetando aqui e agora e os Cieps. A mim me interessa, já que você fez a pergunta, deixar claro ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola.

A escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer. Mas só a partir, me



parece, de um limite mínimo de tempo para a prática escolar é possível pensar em como usá-lo de forma produtiva. Esse limite mínimo, para mim, é de quatro horas. Não vejo como trabalhar eficientemente com turnos de três horas, a não ser em situações emergenciais. Nestes casos — no momento vivemos em alguma ou outra escola esta dramática situação — é necessário que fique clara aos pais a razão de ser da situação de emergência. A questão do tempo está posta no centro da concepção dos Cieps, o que já lhes dá um indiscutível crédito.

Para a cidade de São Paulo eu preferiria, como estou preferindo, fazer o possível para que vivamos intensamente, produtivamente, criadoramente as 4 horas de atividades das escolas de 1º grau.

*Psicologia:* Como lidar com as expectativas da clientela das escolas (os próprios alunos e os seus pais), que pode reagir de forma contrária, opositora ou indiferente às propostas pedagógicas da atual Secretaria de Educação?

*Paulo Freire:* De forma democrática também. Devemos iniciar neste mês de março, nas áreas populares, comícios ou assembléias pedagógicas, em que, de um lado, mostraremos o estado deplorável em que encontramos cerca de cinqüenta escolas, de outro, discutiremos os passos que estamos dando com relação à mudança da "cara" da escola. Neste mês, ainda, faremos um primeiro encontro com 40 a 50 alunos da 5ª série para ouvir deles o que pensam da escola e falar um pouco a eles de como pensamos.

Haverá, obviamente, certas medidas, que serão tomadas porque pô-las em prática é tarefa nossa. Mas, tudo o que for preciso ser discutido o será.

*Psicologia:* O que se espera dos Conselhos populares de educação em relação à qualidade do ensino?

*Freire:* Em certo sentido a resposta está contida na anterior. As assembléias ou plenárias pedagógicas, esperamos, terão uma

importância fundamental. Através delas é possível que se dê em nível profundo uma real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas.

Já disse e agora repito que a democratização da escola não pode ser feita como resultado de um ato voluntarista do Secretário, decretado em seu gabinete.



# 4

# Perguntas dos trabalhadores do ensino *

*Sindicato:* Quem é Paulo Freire no atual contexto educacional brasileiro?

*Paulo Freire:* Não me sentiria à vontade falando de mim mesmo e situando-me no atual contexto educacional brasileiro. A única afirmação que posso fazer sem cair na imodéstia lamentável ou na mais lamentável ainda falsa modéstia, uma forma "sem-vergonha" de ser imodesto, é a de que venho sendo um educador vivo, presente, no contexto educacional brasileiro. Isto me basta.

*Sindicato:* O que é ser um trabalhador do ensino no Brasil de hoje?

*Paulo Freire:* Não há um trabalhador do ensino, no Brasil ou em qualquer sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela.

---

* Entrevista concedida ao Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, em março de 1989.

Desta forma, o que é ser um trabalhador do ensino hoje no Brasil depende da sua posição político-ideológica, clara ou não. De se é progressista, com este ou aquele matiz, de se é conservador ou reacionário, por ingenuidade ou convicção.

Não é fácil perfilar o educador progressista ou o reacionário sem correr o risco de cair em simplismos. Situando-me entre os educadores e as educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que nos assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da *escola pública*, em favor da *melhoria de seus padrões de ensino*, em *defesa da dignidade dos docentes*, de sua *formação permanente*. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira.

*Sindicato:* Como vai a escola pública?

*Paulo Freire:* As forças e o poder reacionários deste país enfermaram a escola pública. A política educacional dos governos militares se orientou no sentido da privatização do ensino, a que correspondia um descaso indiscutível pelo ensino público, representado, também, na falta de respeito à figura da educadora e do educador.

A política de privatização do ensino obviamente afetaria, em cheio, os interesses das classes populares, uma vez mais pagando o conforto e as regalias das chamadas "favorecidas".

É interessante observar o movimento que uma mesma geração que se matricula num certo ano nas escolas de 1º grau no país pode fazer. Em primeiro lugar, consideramos o número assombroso de crianças em idade escolar que "ficam" fora da escola. Na verdade, não ficam fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidos de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se



fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar. Há expulsão. Em segundo, consideremos o número das crianças populares que entram ou que não são proibidas de entrar na escola pública e o número destas que conseguem passar do primeiro ano para o segundo e deste para o terceiro do 1º grau.

Pensemos também, no número dos jovens e das jovens das classes populares que fazem o chamado supletivo de forma precária em cursos noturnos, na sua grande maioria pagos.

Os meninos e meninas das classes médias da mesma geração percorrem o seu curso de 1º e 2º graus em escolas pagas, exigentes, e, ao chegar o momento de ingressar na universidade, fazem revisões de conhecimentos e capacitação em "cursinhos" para submeter-se ao vestibular.

Neste exato momento, as que podem pagar e cursaram escolas privadas caras, vêm para as universidades gratuitas federais e estaduais. Os poucos jovens pobres que conseguiram, a duras penas, chegar ao fim dos cursos médios, não podendo competir com os outros, não têm outro seio onde se abrigar, senão o das faculdades caras, quase sempre sem rigor nenhum.

A escola pública não anda bem, não porque faça parte de sua natureza não andar bem, como muita gente gostaria que fosse e insinua que é. A escola pública básica não anda bem, repitamos, por causa do descaso que as classes dominantes neste país têm por tudo o que cheira a povo. Por isso enfatizei na resposta anterior a necessidade de lutarmos por ela, os educadores e as educadoras progressistas.

*Sindicato:* Como você está vendo o processo de municipalização do ensino em todo o país? Aspectos: privatização do ensino, clientelismo político, dupla gerência de recursos humanos, qualidade do ensino, descentralização "às avessas".

*Paulo Freire:* Toda vez que penso em municipalização o que me anima centralmente e me põe de imediato a favor do processo

é exatamente o que pode haver nele (e por que devemos nos bater) de democrático, de descentralizador, de antiautoritário.

Para mim, argumentos às vezes corretos, válidos, perdem sua validade porque deveriam ser levantados, não contra ela, mas contra possíveis distorções dela, confundindo-a com desobrigação do Estado diante da educação. Às vezes se fala da municipalização como se ela tivesse uma certa natureza imutável que necessariamente criasse e estimulasse, por exemplo, o "caciquismo" ao nível da luta política ou a visão e a prática antidialéticas do "focalismo" ao nível da educação. Na verdade, a política clientelista, caciquista, autoritária não está esperando pela municipalização para existir. A visão focalista tampouco.

O argumento, por outro lado, de que as comunidades municipais não têm competência, quer dizer, não têm gente competente para gerir seus negócios no campo da educação, da cultura, da saúde etc., também não vale. É coisa óbvia que haja carência das áreas municipais, mas é óbvio também que, tendo de enfrentar suas dificuldades, elas as superarão e só as enfrentando aprenderão a marchar.

O que se imporia era um esforço de colaboração efetiva do governo central e dos governos estaduais bem como uma política de intercâmbio entre municipalidades.

Numa sociedade como a nossa, em que o autoritarismo corta as classes sociais (entre nós é tão autoritário o acadêmico arrogante que olha os demais de cima e de longe quanto o porteiro que toma conta da porta de entrada da sala dos professores numa noite de conclusão de cursos universitários), todo esforço nosso em favor das práticas democráticas é importante.

*Sindicato:* Existe "algo" na escola formal vigente que pode ser aproveitado?

*Paulo Freire:* Sim. A seriação escolar, por exemplo. A integração vertical e horizontal dos conteúdos, a co-educação em todos os níveis.



Seria urgente, porém, superar o sentido propedêutico da seriação — o ensino do 1º grau preparando para o do 2º e o deste para o 3º.

Cada província de ensino deveria propor uma espécie de "plenitude" em si mesma de tal modo que, quem fizesse o 1º grau, apenas, bem feito, se sentisse capaz de mover-se com os conhecimentos dele recolhidos e não se sentir frustrado por se haver experimentado num tempo de preparação para algo que não ocorreu.

*Sindicato:* A transformação da sociedade passa pela escola? Até que ponto?

*Paulo Freire:* Tenho dito, desde faz muito tempo, que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade porque poderia ser. O fato porém de não ser, porque poderia ser, não diminui a sua importância no processo. Esta importância cresce quando, no jogo democrático, partidos progressistas alcançam o governo e, com ele, uma fatia do poder. Neste caso, tudo o que for possível fazer de forma competente, para introduzir mudanças democráticas no aparato escolar, deve ser feito. Formação permanente das educadoras, sem manipulação ideológica mas com clareza política, deixando iluminada a opção progressista da administração. Reformulação do currículo, participação popular na vida da escola, associações de pais, conselhos de escola etc.

Se a escola, de corte burguês, se preocupa apenas com o ensino autoritário dos conteúdos, ocultando, no processo, razões de ser de fatos ou falando de falsas razões deles, numa escola de governo progressista se torna imperioso o ensino dos conteúdos, a que se junte a leitura crítica e desocultante da realidade.

Finalmente, só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade.

*Sindicato:* Como vê a escola de tempo integral?

*Paulo Freire:* Há dias passados, noutra entrevista, recebi pergunta semelhante. Vou me dar o direito de, mais uma vez, repetir-me um pouco. Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do *tempo*, de como usar o *tempo* para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educandos, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. Em excelente dissertação de mestrado, a professora pernambucana Eliete Santiago, hoje secretária de Educação da cidade do Cabo, próxima ao Recife, analisou, recentemente com lucidez, o uso do tempo, na escola, contra a criança popular.

A escola progressista séria não pode estragar o *tempo*, botar a perder o *tempo* de a criança conhecer. Mas, só a partir, me parece, de um limite mínimo de tempo para a prática escolar é possível pensar em como usá-lo de forma produtiva. Esse limite mínimo para mim é de quatro horas. Não vejo como trabalhar eficientemente com turnos de três horas.

Neste sentido, uma escola formalmente chamada de *tempo integral* pode desperdiçar o tempo, do ponto de vista aqui discutido. A designação *tempo integral* em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo ...

*Sindicato:* Qual é o papel do educador consciente da realidade e que se sabe agente transmissor de ideologias?

*Paulo Freire:* Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

*Sindicato:* Dê-nos um enfoque das escolas de São Paulo e a perspectiva do PT na administração municipal para essas escolas?

*Paulo Freire:* Posso dizer alguma coisa sobre as escolas da rede municipal de São Paulo. São 654. Destas, 55 recebemos em estado deplorável. Tetos caindo, poças d'água enormes nas salas,



fiação desnuda, fossas entupidas, ratos ameaçadores, apesar da reclamação que suas diretoras faziam desde começos do ano passado. Um descalabro, afinal,

Mas, se o estado calamitoso alcança 55, isto não significa, de modo nenhum, que as demais estejam todas em excelente forma. Todas elas exigem trabalho imediato de conservação para que não comecem a alcançar níveis de profundo estrago.

Recebemos a rede escolar da cidade de São Paulo revelando as marcas de uma administração que não apenas descuidou de forma abusiva, a coisa pública, mas intimidou e violentou as consciências de educadoras, de serventes, de todos. Erundina encontrou a Prefeitura endividada, as obras suspensas, os empreiteiros sem receber dinheiro desde meados do ano passado e a direita a acusa de incompetente porque as obras estão paradas ... Na Secretaria da Educação, ao lado da luta imediata para a recuperação das escolas desfeitas (e sem dinheiro) teríamos, fiéis à opção de nosso partido, de começar a pensar em reinventar a escola. Em mudar sua cara. Para isto, teremos que reformular o currículo e, nisto, já estamos trabalhando. Por causa disto, por outro lado, temos também que repensar a administração, melhorar os meios de comunicação entre os vários setores, pondo-os todos a serviço da *escola*, que é o espaço fundamental da Secretaria, em que a prática pedagógica se dá.

Estamos todos empenhados na luta por uma escola pública municipal competente, em que as crianças percebam — vivendo — que estudar é tão sério quanto prazeroso.

# 5

# Desafio da educação municipal*

*Terra Nuova:* Como o senhor vê a situação do Brasil hoje — de um lado, o desenvolvimento econômico que coloca o Brasil como uma grande potência, de outro, a miséria castigando de forma tão dura as maiorias populares?

*Paulo Freire:* Não creio que ninguém, com um mínimo de sensibilidade, neste país, não importa qual seja a sua posição política, possa conviver em paz com uma realidade tão cruenta e injusta quanto esta.

Uma coisa, porém, é sentir-se mal, mas em seguida encontrar argumentos manhosos — "a preguiça do povo", "a incultura do povo". "Roma não se fez num dia" — para explicar a tragicidade da situação e defender hipóteses puramente assistencialistas de ação; a outra é tomar-se de uma "justa ira" e engajar-se em projetos políticos de transformação substantiva da realidade.

Minha sensibilidade me leva a arrepiar-me de mal-estar, quando vejo, sobretudo no nordeste brasileiro, famílias inteiras comendo detritos em áreas de aterro, comendo lixo, enquanto "lixo" de uma economia que se vangloria de ser a 8ª ou a 7ª do mundo. Minha sensibilidade ferida faz mais, contudo, do que

* Entrevista concedida no dia 6 de maio de 1989 à revista italiana *Terra Nuova.*

deixar-me arrepiado e ofendido como gente: me deixa indignado e me empurra para a luta política no sentido da transformação radical desta sociedade injusta.

Minha sensibilidade machucada me deixa triste quando sei o número de meninos e de meninas populares em idade escolar, no Brasil, que são "proibidos" de entrar na escola; quando sei que, entre os que conseguem entrar, a maioria é *expulsa* e ainda se diz dela que se *evadiu* da escola. Minha sensibilidade açoitada me deixa horrorizado quando sei que o analfabetismo de jovens e adultos vem crescendo nestes últimos anos, quando percebo o descaso a que a escola pública foi relegada, quando constato que, numa cidade como São Paulo, há aproximadamente um milhão de meninos e meninas nas ruas. Mas, junto ao horror que uma realidade assim me provoca, a raiva necessária e a indispensável indignação me dão alento na luta democrática pela superação desse escândalo e dessa ofensa.

*Terra Nuova:* Sua trajetória como educador — como surge — a época da ditadura, o exílio. Por que aceitou o convite para a Secretaria Municipal de Educação?

*Paulo Freire:* Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

É bem verdade que a gente tem, desde menino, certos gostos, certas preferências por coisas, ou formas de ser, ou de dizer, ou de fazer que, de vez em quando, ou quase sempre, coincidem com a natureza de certos quefazeres, como o educativo, por exemplo.

É por isso que, às vezes, em face de certos desses gostos, os mais velhos dizem de meninos ou de meninas que já nasceram médicos, educadoras ou artistas. Na verdade, porém, ninguém nasce feito.



Eu fui um menino cheio de certos anúncios pedagógicos, curiosidade, inquietação por saber, gosto de ouvir, vontade de falar, respeito à opinião do outro, disciplina, perseverança, reconhecimento de meus limites.

Minha carreira de educador começou exatamente na minha experiência de educando, quando, bem ou mal, aqueles gostos foram estimulados, atendidos ou recusados. Muito jovem ainda, e pouco tempo depois de haver entrado no curso ginasial, comecei a "ensinar" Língua Portuguesa. E foi ensinando os conteúdos gramaticais e sintáticos aos alunos que comecei a me preparar para entender que, como professor, se o meu papel não era, de um lado, propor aos alunos que refizessem toda a história do conhecimento do conteúdo de que eu lhes falava, não era, de outro, funcionar como puro perfilador do conteúdo que eu ensinava. O fundamental seria desafiar os alunos a perceber que aprender os conteúdos que lhes ensinava implicava que eles os *apreendessem* como *objetos de conhecimentos.* A questão que se colocava não era a de *descrever* o conceito dos conteúdos mas desvelá-los para que os alunos assumissem diante deles a *curiosidade radical* de quem busca e de quem quer conhecer. É bem verdade que, àquela época, a em que este conhecimento do ato de ensinar, a que corresponde uma compreensão dinâmica e crítica do que *é aprender,* começava a se dar, não me era possível ainda, falar dele como falo agora.

Esta certeza gnosiológica, a de que *aprender* o objeto, o conteúdo, passa pela *apreensão* do objeto, pela *assunção* de sua razão de ser, me acompanha em todas as etapas de minha prática e de minha reflexão teórica sobre a prática. Na minha experiência de jovem professor, quase adolescente, de Português, no meu trabalho nos córregos e nos morros do Recife, no começo de minha juventude, como educador popular, na formulação dos princípios fundamentais do chamado Método Paulo Freire, designação de que não gosto, na minha atividade de professor universitário, no Brasil e fora do Brasil, e no esforço atual de formação permanente

dos educadores e educadoras da rede municipal de educação em que me engajo agora, à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, ao lado da excelente equipe com que trabalho.

Para ser um pouco mais objetivo na resposta à sua pergunta em torno de minha trajetória de educador talvez pudesse fazer referência a momentos e a pessoas que, direta ou indiretamente, me marcaram.

As dificuldades que vivi na infância, se não trágica, difícil e a forma como meus pais se comportaram na confrontação das dificuldades foram ambas — as dificuldades e a maneira como meus pais se moveram em face delas — importantes na minha formação como gente, a que se segue a minha formação como educador, sem nenhuma dicotomia entre elas. A morte de meu pai — quando eu tinha 13 anos, o trauma de sua ausência — a bondade de minha mãe, sua luta para que pudesse estudar. A figura de um excelente educador do Recife, Aluízio Araújo, pai de Ana Maria ou Nita, como costumo chamar minha segunda mulher e a quem devo o estudo gratuito em seu colégio, alguns professores cujo testemunho é lembrado hoje ainda por mim, a chegada à minha vida, quando recém-começava meu curso jurídico na Faculdade de Direito do Recife, de Elza, extraordinária mulher e educadora, cuja falta quase me tirou do mundo para onde voltei trazido pelas mãos de outra não menos extraordinária mulher, Nita; dez anos de experiência político-pedagógica com trabalhadores de áreas urbanas e rurais de Pernambuco, meu trabalho acadêmico, leituras fundamentais, uma certa camaradagem com Cristo e com Marx, para espanto de certos cristãos e desconfiança de marxistas ingênuos. Tudo isto são sobretudo os ingredientes que permeiam, tudo isso tem que ver necessariamente com minha trajetória como educador. E a tudo isso, com importância não menos grande, se segue o impacto que me causaria a experiência rica, desafiante, do exílio. Exílio que resultou da compreensão teórica da educação como ato político, da educação como processo de conhecimento, da educação democrática fundando-se no respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe, da explicação teórica da defesa da educação que desoculta, que desvela, que desafia; exílio que resultou sobretudo da posta em prática de uma tal compreensão da educação. Foi a prática, obviamente, que assustou, nos anos 60, como assusta hoje, as classes dominantes autoritárias e perversas. Foi a posta em prática de uma educação assim que me levou à prisão, ao afastamento da universidade e, finalmente, aos quase 16 anos de exílio.

As oportunidades que tive de crescer, de aprender, de rever-me, no exílio, foram tais que, às vezes, Elza, com humor e sabedoria me dizia: "Tu devias telegrafar ao general que responde pela Presidência do Brasil agradecendo o ensejo que te deram de continuar aprendendo". Ela tinha razão ...

Nos quase 16 anos de exílio estive fixado em três sítios. Santiago do Chile, Cambridge, Massachusetts, e Genebra. Daí, como "andarilho do óbvio", corri mundo. Dei cursos, seminários, participei de conferências, de congressos, assessorei governos revolucionários na África, na América Central, no Caribe, assessorei movimentos de libertação, corri riscos, ganhei amizades, amei, fui amado, aprendi, cresci. E enquanto tudo isso fiz e tudo isso "sofri", no sentido de a mim incorporar o que fiz e o que vivi, jamais deixei de ter o Brasil como *pré-ocupação*. O Brasil nunca foi para mim uma saudade remota, amarga.

O Brasil de minha pré-ocupação era exatamente o Brasil submetido ao golpe militar, pitorescamente chamado de "revolução de 64" pelos seus executores. Era o Brasil silenciado, com seus intelectuais progressistas expulsos, com sua classe trabalhadora manietada com homens como Helder Câmara, o profético arcebispo do Recife e Olinda, ameaçado e emudecido.

Todo tempo, porém, de exílio bem-vivido vira tempo de preparação para a volta. Assim, em junho de 1980 voltamos definitivamente para o Brasil, fixando-nos em São Paulo.

Num primeiro momento me dediquei ao que chamava *reaprender o Brasil*. Revisitei o país todo. De norte a sul, falei sobretudo a jovens curiosos do que houve, do que fizéramos antes de 64. Sinto a obrigação de escrever ainda sobre isto. Não sei quando e se farei. Voltei à atividade docente. Tornei-me professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas. Escrevi, mas sobretudo falei muito nestes anos.

Há algo importante que fiz meses antes de voltar. Na Europa ainda me tornei membro-fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), de cuja administração municipal em São Paulo sou hoje secretário da Educação. Era a primeira vez que me filiava a um partido, com ficha, nome, endereço. Tudo certo. Tudo legal. É que, pela primeira vez, na história política deste país, um partido nascia de baixo para cima. O Partido dos Trabalhadores nascia não recusando os chamados intelectuais por ser intelectuais, mas rejeitando os intelectuais elitistas e autoritários que se arvoram em donos da verdade da classe trabalhadora e da revolução. E, como jamais aceitei esse tipo de intelectual arrogante, me senti à vontade, desde o princípio, como militante modesto do PT.

E por que aceitei ser secretário da Educação da cidade de São Paulo?

Em primeiro lugar, porque sou secretário de uma administração do Partido dos Trabalhadores e particularmente da prefeita Luiza Erundina. Isto é, porque posso dizer, em programas de TV e aos jornais e rádios, que, na Secretaria da Educação, "cartão" e injunções políticas não se sobrepõem ao direito de ninguém. Em segundo lugar porque, se não tivesse aceito o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha.



Aceitei, assim, a Secretaria e estou contente porque agi desta forma.

*Terra Nuova:* Fale um pouco sobre o método Paulo Freire — Conscientização ou alfabetização? Como você se posiciona em face das críticas que lhe fazem a este respeito?

*Paulo Freire:* Insistir em que toda leitura da palavra é sempre precedida de uma certa leitura do mundo talvez seja a melhor maneira de começar a tratar a questão que você me coloca.

Partindo da leitura do mundo que o alfabetizando faz e com a qual vem aos cursos de alfabetização (leitura que é social e de classe) a leitura da palavra remete o leitor à leitura prévia do mundo, que é, no fundo, uma releitura.

A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais. É possível, em culturas de memória preponderante ou exclusivamente oral, discutir, em projetos de educação popular, a criticidade maior ou menor contida na leitura do mundo que o grupo popular esteja fazendo num dado momento, sem a leitura da palavra. O que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos. Por isso é que, para mim, todo processo de alfabetização de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, que é um quefazer político conscientizador. O que estaria errado, e jamais sugeri que fosse feito, seria negar aos alfabetizandos o direito que eles têm de alfabetizar-se porque, em nome da politização necessária, não houvesse tempo para a alfabetização *estricto sensu*.

Nem a leitura da palavra apenas, nem só a do mundo.

*Terra Nuova:* Quais suas diretrizes como secretário e como vê isso no contexto das administrações petistas?

*Paulo Freire:* Estou convencido, e é óbvio o que vou dizer, de que administrações progressistas como as do PT não podem ficar distantes, frias, indiferentes à questão da educação popular. São administrações que têm de enfrentar a questão do prestígio

da escola pública pela luta em favor de sua melhoria, que, por sua vez, passa pelo respeito profundo aos educadores e por sua formação permanente.

A questão do analfabetismo de jovens e de adultos está ligada aos déficits quantitativo e qualitativo de nossa educação. Escolas em quantidade insuficiente para atender a demanda popular — oito milhões de crianças no Brasil fora da escola — e educação elitista, longe das expectativas das classes populares.

Cada ano que passa a tendência é aumentar o número de analfabetos jovens e adultos que provêm, de um lado, dos milhões proibidos de entrar na escola, de outro, dos que, reprovados na escola, são dela expulsos. Por isso é que, ao atacar a questão do analfabetismo de jovens e adultos, é imperioso:

a) que o façamos sem o caráter emergencial que às vezes se dá às campanhas de alfabetização. É preciso, pois, pensar em como inserir os alfabetizandos no sistema regular de ensino;

b) que lutemos no sentido de: I) superar o déficit quantitativo de nossa escola e II) superar os índices de reprovação através de um ensino adequado e eficiente na escola básica.

Nada disso se faz da noite para o dia, mas se fará um dia.

***Terra Nuova:*** Como você vê o papel das organizações não-governamentais de cooperação da Europa em relação com as administrações petistas?

***Paulo Freire:*** Vejo sempre bem qualquer organização de cooperação européia ou não desde que as relações que se estabeleçam entre as organizações, de um lado, e nós, administrações petistas, de outro, sejam relações de mútuo respeito. Relações dialógicas em que possamos crescer juntos, aprender juntos. Verei, pelo contrário, mal, qualquer organização chamada "de cooperação" que, distorcidamente, porém, pretenda impor a nós suas opções em nome da ajuda que nos possa dar.

Na verdade, não há organizações de cooperação neutras. Por isso mesmo é que elas, também, têm de estar claras com relação



às administrações com que procuram relações e das quais estudam projetos de cooperação.

Para conviver bem com qualquer organização exigimos pouco: que nos tratem com respeito.

# 6

# Alfabetização de jovens e adultos*

*Icae:* Como o senhor descreveria o universo da população marginalizada, objeto do Ano Internacional da Alfabetização?

*Paulo Freire:* Em São Paulo, a população de adultos e jovens não-alfabetizados se constitui, na sua maioria, de migrantes vindos dos estados mais pobres do Norte, Nordeste e também da zona rural do interior de São Paulo e Minas Gerais. São pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica (p. ex., "auxiliares" na construção civil, faxineiras, empregadas domésticas). Assim sendo, seu nível de renda é muito baixo, insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas como alimentação e moradia. Provavelmente habitam em favelas, cortiços e nas "autoconstruções" da periferia de São Paulo. Consomem grande parte de seu tempo no transporte e quase não usufruem dos serviços ou espaços de lazer que a cidade tem (que são, de modo geral, pagos e centralizados). Algumas exceções são: freqüentar, aos domingos, a Praça da Sé ou Parque do Ibirapuera, ou mais recentemente o Parque do Carmo (Zona Leste). Grande parte da população anal-

* Entrevista concedida dia 9 de agosto de 1989 à revista *Convergence*, do Icae — International Council for Adult Education, do Canadá.

fabeta é constituída por mulheres, que desenvolvem a dupla jornada de trabalho.

*Icae:* Muita gente está criticando a Campanha Internacional da Alfabetização e perguntam: para que aprender a ler e escrever quando não se tem casa e comida, o que é a situação da maioria dos não-alfabetizados?

*Paulo Freire:* Cremos que devemos avançar para uma visão mais global — e não setorizada — dos direitos sociais e das lutas dos movimentos populares. Os próprios movimentos populares, principalmente a partir das discussões em torno da Constituinte*, começam a ter consciência mais clara de que os diversos problemas se interligam e que é importante lutar pela conquista real dos *muitos* direitos sociais ainda *não saídos do papel*, na nossa sociedade. Cabe ainda ressaltar que, para nós, o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social.

*Icae:* Em sua opinião, o que é possível ser feito nos limites de tempo do ano da campanha?

*Paulo Freire:* Cremos ser possível criar um amplo debate junto aos diferentes setores da sociedade civil: escolas, universidades, sindicatos, e, principalmente, nos meios de comunicação de massa, envolvendo a população toda e com isso pressionar os órgãos governamentais responsáveis pela questão. Cremos ser possível, também, criar ou participar de eventos que façam um balanço e uma análise do que tem sido feito no Brasil e, principalmente, participar de eventos onde se levantem e apresentem propostas para a diminuição do problema. A nível da Prefeitura Municipal de São Paulo, pretendemos em 1990 dar início ao Movimento de Alfabetização (Mova) de São Paulo, junto com os grupos populares que já desenvolvem trabalhos de alfabetização e junto com outros setores, como as igrejas e universidades que venham a se unir a esse esforço de criar 2000 núcleos de alfabetização atendendo a mais 60000 pessoas. Assim sendo, definimos os seguintes objetivos gerais para o projeto de Movimento de Alfabetização do Município de São Paulo:

1) Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade.

2) Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade.

3) Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos.

4) Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.

*Icae:* Como os alfabetizandos deveriam ser envolvidos na campanha?

*Paulo Freire:* Sendo ouvidos nas suas expectativas, apresentando propostas, avaliando as experiências existentes (oficiais ou não). Nesse sentido é de fundamental importância que os diversos setores — universidades, sindicato e principalmente a imprensa — abram espaços, criem canais para que os alfabetizandos possam se expressar. Acho que deveria ser uma das principais preocupações e iniciativas durante o ano da campanha, visto que até hoje na maioria dos eventos sobre a alfabetização têm participado apenas alfabetizadores e educadores. Acredito que está na hora de os alfabetizandos tomarem a palavra.

*Icae:* Que função o Icae pode ter no movimento de alfabetização?

* A atual Constituição Brasileira (1988) foi elaborada por um Congresso Constituinte, eleito em 1986.

*Paulo Freire:* Acredito que o Icae deve exercer sobretudo a função de estimular e incentivar ações amplas e unitárias nos países em torno da questão da alfabetização. Além disso, ele pode contribuir na sistematização e socialização das diversas iniciativas, contribuindo assim para um fecundo processo de intercâmbio entre os diversos países.

*Icae:* O que o senhor poderia dizer pensando em um milhão de pessoas que não podem ler e escrever no sentido da importância da alfabetização para motivá-los a se alfabetizarem? Em outras palavras: como o fato de ler e escrever pode contribuir para que eles tenham moradia, comida, trabalho?

*Paulo Freire:* O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho.

Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.

Para finalizar, acho que seria importante, durante todo o trabalho do Ano Internacional da Alfabetização, insistirmos e lutarmos para que este grande esforço tenha *continuidade* no tempo e na luta pela construção de uma educação pública e popular.



# 7
# História como possibilidade *

*Elói Lohmann:* Como é possível a *Pedagogia do Oprimido* hoje, considerando que a realidade atual da educação brasileira é totalmente diversa da do início da década de 60?

*Paulo Freire:* Me parece óbvio que a pergunta se refere não ao livro *Pedagogia do Oprimido*, mas a uma certa compreensão da educação que se compromete com a necessária emancipação das classes oprimidas.

Há n aspectos a ser considerados numa reflexão sobre o tema. Poderíamos discutir, por exemplo, a pedagogia do oprimido pondo-se em prática no interior do sistema escolar brasileiro, da escola de 1º grau, da do 2º ou 3º, pensar em torno dos obstáculos materiais, orçamento, condições físicas das escolas como pensar sobre os não menos materiais obstáculos, de ordem ideológica, com os quais nos confrontamos ao tentar pôr em prática uma educação em favor da emancipação das gentes. Poderíamos ainda discutir o mesmo esforço em favor de uma tal prática educativa fora do sistema escolar, no campo da educação informal e ou

* Entrevista concedida a Elói Lohmann ao *Jornal da Fundoeste*, Fundação para o Desenvolvimento do Oeste do Estado do Paraná, do dia 30 de maio de 1989.

também analisar as barreiras que se levantam ou que se opõem a uma forma de compromisso popular.

Creio que uma afirmação de ordem geral poderá ser feita: a pedagogia do oprimido, não o livro que escrevi, mas a compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada.

É precisamente porque é histórica, dando-se na história e sendo vivida por seres históricos que, ao fazê-la, de certa forma se refazem, que as formas de pôr em prática a pedagogia do oprimido como a do opressor variam no tempo e no espaço.

Há um aspecto que considero fundamental que diz respeito à posta em prática de uma pedagogia do oprimido. Refiro-me à necessidade que têm as lideranças político-pedagógicas progressistas de detectar os níveis em que se vem dando a luta de classes nesta ou naquela sociedade. São estes níveis que explicam o "atual estado" em que se encontra a educação aqui ou ali.

Para terminar tomaria um obstáculo fortíssimo a qualquer esforço de educação democrática em favor das classes populares, nos anos 60 como hoje, ao qual, porém, daremos resposta diferente agora. Refiro-me à ideologia autoritária e elitista que nos marca e sufoca.

Enquanto o elitismo autoritário ou o autoritarismo elitista são próprios do educador reacionário se tornam a negação do educador progressista. Em 60 como agora se impunha e se impõe aos educadores progressistas que diminuam a distância entre o "discurso avançado" e a prática tradicional e autoritária.

*Elói Lohmann:* Como o senhor vê a sua trajetória e a da própria educação, do Recife ao mundo e agora a São Paulo?

*Paulo Freire:* Nenhum educador faz sua caminhada indiferente ou apesar das idéias pedagógicas de seu tempo ou de seu espaço. Pelo contrário, faz sua caminhada desafiado por essas



idéias que combate ou que defende. Nega-se, afirma-se, cresce, imobiliza-se, envelhece assim ou é sempre novo. Essas idéias, por outro lado, não são as fazedoras do mundo histórico e cultural, material, do educador. Elas expressam as lutas sociais, os avanços e os recuos que se dão na história mas, também, se fazem força atuante de mudança do mundo. Há uma relação dialética entre o mundo material que gera as idéias que podem interferir no mundo que as gera.

Evidentemente, não poderia eu escapar a isso. Mais do que a dramaticidade, a tragicidade do Nordeste em que nasci e cresci, os níveis profundos de exploração das classes populares, a malvadez das classes dominantes, a perversidade das estruturas sociais, o silêncio imposto às classes populares, a que se juntava como reforço uma educação livresca e autoritária, tudo isso indicou a mim um caminho a seguir, como educador e, portanto, como político — o da busca de uma educação denunciante da opressão e anunciante da liberdade, o de uma pedagogia da indignação. Do Recife ao exílio, do exílio ao Brasil de novo, em todo esse tempo de andarilhagem, este vem sendo o meu compromisso. E porque este é o compromisso com um futuro se construindo no presente que se transforma, aprendi na caminhada que é condição fundamental para continuar caminhando estar sempre aberto à aprendizagem. É assim, curioso e aberto ao novo, que venho aprendendo mais do que esperava como secretário de Educação da Cidade de São Paulo há cinco meses. Reconhecendo o já conhecido e conhecendo o não suspeitado, minha vida vem sendo nestes meses um suceder de dias em que quase nada me passa despercebido. No fundo um tempo penoso e intensamente gostoso, como é todo tempo de conhecer e de gestar, de fazer e de refazer.

*Elói Lohmann:* O senhor sempre assessorou projetos revolucionários de educação, no entanto esteve e está pouco tempo no poder. Como se processa essa relação, da sua proposta pedagógica e agora o senhor como poder? A Secretaria de Educação

de São Paulo é um órgão de razoáveis proporções como máquina administrativa. Como se verifica esse processo de uma nova dinâmica político-pedagógica em contrapartida a um estamento altamento burocratizado?

*Paulo Freire:* Me parece importante começar a tentativa de resposta a essa pergunta relativizando uma afirmação que você faz: a de eu me achar agora no poder. Rigorosamente, estou no governo municipal de são Paulo, à frente de sua Secretaria de Educação, o que, na verdade, me dá um pouco de poder, mas não *o* poder. Isto não significa, de maneira alguma, que tenha agora o mesmo poder que tinha antes. Tenho mais do que tinha antes, mas bastante menos do que ingenuamente se pensa que tenho.

Na verdade, somos um governo progressista que não pode fazer tudo com que sonha.

De qualquer maneira não vejo contradição no fato de, hoje, como Secretário de Educação Municipal, tentar realizar algumas das propostas ou pôr em prática algumas das idéias por que me venho batendo há tanto tempo. No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente.

Uma das coisas gostosas no jogo democrático é que não basta você estar convencido do acerto de suas idéias e do acerto de sua prática. Você precisa demonstrá-lo e convencer os demais. Diria até que, em muitos casos, você precisa *converter*.

Além de não ser uma contradição procurar concretizar velhas aspirações político-pedagógicas à frente da Secretaria da Educação Municipal, é gostosa essa forma de briga.

É claro que não é fácil. Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando



o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda. De fato, a burocracia que está aí prejudica até mesmo as classes dominantes, mas, afinal, enquanto dominantes, terminam por ajustar a máquina burocrática a seus interesses. O difícil é pôr esta burocracia a serviço dos sonhos progressistas de um governo popular e não-populista.

*Elói Lohmann:* O que difere, na prática, a proposta do PT em relação às demais propostas pedagógicas?

*Paulo Freire:* Não gostaria de fazer nenhuma comparação entre a nossa maneira de encarar a administração da educação e da coisa pública em geral e a de outros partidos. Gostaria, sim, de sublinhar alguns pontos que são caros para nós, enquanto administração petista. Um deles é o que entendemos por *participação.* Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados *mutirões* por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade.

Na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um

lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil sobretudo pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias.



# SEGUNDA PARTE

## Reflexões sobre a experiência com três educadores

# 1

# Autonomia escolar e reorientação curricular*

*Ana Maria:* Quais as mudanças estruturais mais importantes introduzidas no modelo pedagógico das escolas municipais? Acha que foram suficientes?

*Paulo Freire:* As mudanças estruturais mais importantes até agora introduzidas na escola incidiram sobre a autonomia da escola. Com o restabelecimento do Regimento Comum das Escolas, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 85 e cassado pela administração passada, os conselhos eleitos ao final de março deste ano passam a funcionar com caráter deliberativo. Cabe aos mesmos, principalmente, a aprovação do plano escolar e a elaboração do plano de ação orçamentária da escola. No sentido, ainda, de ampliar a participação nas decisões e ações, a Secretaria Municipal de Educação, com o apoio da União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação dos grêmios estudantis nas escolas. No entanto, o avanço maior a nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que com o apoio da administração possam acelerar a mudança da escola. Considero que tais mudanças, ape-

---

* Entrevista concedida à prof.ª Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), dia 15 de agosto de 1989 (não foi publicado).

sar do avanço representado, são apenas o início do que imagino que deve ser a mudança da escola.

*Ana Maria:* O senhor é adepto da formação permanente do professor. Quais os programas de treinamento e atualização dos professores que já foram concretizados?

*Paulo Freire:* Nesta administração, um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.

Seis são os princípios básicos do programa de formação de educadores desta Secretaria:

1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.

2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.

3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.

4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:

- a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.





Este programa assume múltiplas e variadas formas. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação — reflexão — ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Várias ações já foram concretizadas. Destaco o trabalho sistemático dos grupos de formação com educadores da educação infantil e com coordenadores, diretores e professores que trabalham com alfabetização. Já foram desenvolvidas ações de formação com coordenadores pedagógicos no sistema. Tive o empenho de me encontrar pessoalmente com educadores (diretores, coordenadores pedagógicos) e com todas as professoras de grandes áreas da cidade (Zona Sul e Zona Norte) para explicitação da política pedagógica desta gestão.

*Ana Maria:* O senhor se propôs a buscar nas universidades o apoio, sem ônus para o Município, dos professores ao projeto educacional da Prefeitura. Quais as adesões já conseguidas e qual a colaboração específica que estão prestando?

*Paulo Freire:* Logo no início desta gestão, comecei a trabalhar com equipes de professores universitários de diferentes áreas do conhecimento que convidei para discutir as propostas de mudança da escola.

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino.

Considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um

conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa.

Em síntese, considero que esse intercâmbio é saudável tanto à universidade quanto à rede de ensino municipal. O encontro com os reitores da PUC-SP, USP e Unicamp foi extremamente profícuo. Ao lado de uma calorosa acolhida e de uma afinidade quanto às intenções de intercâmbio, pudemos contar com os profissionais dessas universidades que trabalharam, até o momento, junto às equipes da Secretaria, especificamente na Comissão de Reorientação Curricular, participando na preparação do Movimento de Reorientação Curricular que será desencadeado junto às escolas nos próximos dias 21 e 22 de agosto.

Os professores das universidades desenvolveram, também durante o primeiro semestre importantes seminários. Citando o tema de alguns deles: Linguagem, Educação e Formação de Professores; Arte, Educação e Formação de Professores; Interdisciplinaridade e Educação; A Dimensão Ética no Processo de Reorientação Curricular. Estes seminários foram registrados e serão cuidadosamente analisados, uma vez que auxiliam na construção da tela crítica necessária que auxiliará o trabalho de mudança da escola. Para que esse trabalho prossiga e se amplie, a Secretaria Municipal de Educação já assinou um acordo específico com a USP no último dia 8 e proximamente assinará, também, termos de cooperação técnica no mesmo teor daquele firmado com a USP, com a PUC-SP e Unicamp.

*Ana Maria:* O senhor sempre priorizou a "relação dialógica" no ensino, que é a incorporação da visão de mundo do aluno, como parte do processo educativo. Como a participação do aluno foi concretizada?

*Paulo Freire:* A priorização da "relação dialógica" no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. Esta proposta é muito séria e muito



profunda porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando.

Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isto repudio a "pedagogia bancária" e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.

Quero dizer que trabalhar desta forma não é a prática da escola brasileira, hoje. Por isto é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça de verdade, isto é, da forma como a compreendo. Tenho procurado discutir estes aspectos nas reuniões que tenho feito com as equipes que trabalham diretamente com os professores, bem como nas comunicações que tenho feito a respeito da política educacional desta Secretaria, nesta gestão.

Não há condições de dizer que esta proposta já foi concretizada, porém asseguro que as ações desta Secretaria estão e estarão voltadas para que esta perspectiva venha concretizando-se como uma característica fundamental da mudança da escola.

*Ana Maria:* O senhor disse, há alguns anos (dez./82), que a escola tem que refletir as necessidades e expectativas da população em relação à escola e que os professores são intérpretes dessas expectativas. O que foi concretizado para que a população pudesse dizer o que quer da escola?

*Paulo Freire:* Continuo afirmando que a população tem necessidades e expectativas em relação à escola. As escolas e as equipes que trabalham nas diferentes instâncias da SME (Secretaria Municipal de Educação) precisam conhecer essas necessidades e expectativas e considerá-las no processo que deve levar à mudança da escola.

Duas ações principais têm sido desenvolvidas por esta Secretaria para que se possa conhecer o que a população quer da escola, bem como as críticas que têm em relação à mesma. Uma delas foi a instalação, em todas as escolas dos conselhos de escola, com caráter deliberativo. Esses conselhos devem ser atuantes e participar efetivamente das decisões e realizações da escola.

A outra ação é a realização de plenárias pedagógicas. Estas são grandes encontros que ocorrem aos sábados entre dirigentes de SME das mais diferentes instâncias e a comunidade. No primeiro semestre ocorreram duas dessas plenárias: uma que reuniu populares da Zona Leste e outra, que discutiu com populares da área mais central da cidade. Além destes dois grandes encontros, registrados em vídeo, tenho aceito com prazer convites para discutir com comunidades diversas, por solicitação de escolas, dos Núcleos de Ação Educativa ou mesmo por iniciativa e organização da própria população.

*Ana Maria:* Logo após a sua posse, o senhor disse que não havia vagas suficientes nas escolas municipais, nem condições para construir escolas na medida do necessário. Teve, então, a idéia de transformar espaços vazios em salas de aula (salões de igreja, por exemplo). Quantas vagas conseguiu com esta medida e quais os espaços conquistados? Qual a avaliação preliminar da experiência?

*Paulo Freire:* A necessidade de vagas para atender as crianças que estão fora da escola, em São Paulo, é tão grande que precisaríamos de 546 novos prédios para atendimento dessa demanda.

Nesta gestão houve um aumento de 6,39% no conjunto geral de matrículas na rede em seus cursos regulares de educação infantil, 1º e 2º graus e supletivo de 1º e 2º graus.



De um lado houve um compromisso em uma ação efetiva desta Secretaria em ocupar as classes ociosas das escolas, principalmente aquelas do período noturno. Por outro lado foram criadas 17 classes comunitárias de Educação Infantil que funcionam em equipamentos sociais diversos da sociedade civil tais como: salões de sindicato, igreja, sociedade de amigos de bairro. Quero destacar que esta Secretaria está assumindo, a partir deste mês, 960 classes de Educação de Adultos, o que significa o atendimento a 26000 novos educandos. Destas 960 classes, 40% funcionam em equipamentos sociais outros que não os prédios escolares existentes. Aceito esta solução como transitória e a única viável, no momento, para a ampliação do atendimento. Assumo, porém, o compromisso com uma atenção a essas classes que terão todo o apoio administrativo e pedagógico, de modo a garantir um trabalho educativo de boa qualidade junto aos educandos. Desta forma, preliminarmente, considero a experiência positiva.

*Ana Maria:* O senhor considera que conseguiu recuperar os salários dos professores e funcionários da Secretaria Municipal de Ensino? Acha que eles estão satisfeitos?

*Paulo Freire:* Os salários tiveram crescimento real nos 4 primeiros meses da administração (até abril/89). Isto representou 300% de aumento em relação ao piso salarial de dezembro/88. Não foi possível, nos meses de maio a julho, manter o mesmo ritmo dos aumentos, dado que a receita foi insuficiente, considerando o volume de obras necessárias para o reparo das escolas. Neste mês, no entanto, o piso salarial que será proposto aos professores será elevado de NCz$ 337,00 para NCz$ 701,26. Isto significa que neste momento São Paulo tem o maior piso nacional de salário para o magistério. De setembro em diante, o reajuste será feito mensalmente, de acordo com o índice do Dieese*. Sabemos que no Brasil, hoje, com exceção de uma pequena parcela da população, os trabalhadores como um todo têm salários insa-

* Refere-se ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos, com sede em São Paulo.

tisfatórios, corroídos pela inflação decorrente da política econômica do país que privilegia exclusivamente a classe dominante.

*Ana Maria:* O que o senhor acha que mudou na Secretaria Municipal de Educação, em relação à gestão anterior?

*Paulo Freire:* Considero que o que já mudou na Secretaria Municipal de Educação, em relação à gestão anterior, é sobretudo a perspectiva democrática que se imprime na política pedagógica desta gestão. O combate ao elitismo, ao autoritarismo, ao clientelismo são metas principais no horizonte desta administração. No entanto penso que melhor poderão responder a esta questão os educadores e funcionários. Sugiro que perguntem a eles.

*Ana Maria:* Quais são os seus planos para os próximos seis meses? O que considera prioritário?

*Paulo Freire:* Para os próximos seis meses tenho como metas:

- Dar continuidade à administração por colegiados, procurando tornar realidade as idéias de representatividade e participação.
- Ampliar o trabalho da SME junto aos Núcleos Regionais de Planejamento e intensificar as plenárias pedagógicas possibilitando maior participação da população organizada nas decisões educacionais.
- Desencadear, junto às escolas, o trabalho de Reorientação Curricular, promovendo discussões organizadas de todos os educadores da rede já nos dias 21 e 22 de agosto.
- Ampliar a autonomia da escola possibilitando a descentralização do orçamento para as escolas, ampliando o adiantamento direto de verbas que possam ser gerenciadas pelas próprias escolas.
- Estimular a autonomia pedagógica das escolas permitindo que as mesmas elaborem os seus planos de trabalho e apresentem projetos que venham a melhorar a qualidade da escola.
- Implantar em dez escolas, com garantia de expansão para todas as demais, até o final da gestão, um trabalho interdisciplinar com o apoio dos Núcleos de Ação Educativa das equipes da Diretoria de Orientação Técnica da SME e com a assessoria dos professores das universidades.



- Estabelecer escolhas de prioridades no atendimento à demanda e alocar recursos orçamentários, humanos e materiais necessários.
- Desenvolver os programas de formação permanente de pessoal, com múltiplas modalidades priorizando a formação permanente de alfabetizadores e de professoras de Educação Infantil e 5ªs séries; oportunizar aos educadores da rede, em geral, a freqüência a programas que atualizem a formação básica, porém balizados pelas diretrizes desta Secretaria.
- Promover concurso para operacionais e professores dos níveis I e II.
- Prosseguir as obras de construção de 8 escolas novas.
- Prosseguir a reforma de 39 escolas iniciadas no 1º semestre.
- Prover as escolas com os conjuntos de carteiras necessárias e demais materiais básicos para o trabalho escolar.
- Promover o desenvolvimento e o acompanhamento dos Conselhos de Escola e dos Grêmios Livres.
- Prosseguir com a participação em trabalhos intersecretariais, garantindo uma ação integrada das ações das diferentes secretarias.
- Preparar uma ação organizada visando deflagrar, em 1990, o Projeto Mova-São Paulo, que se constituirá em uma grande ação com o objetivo de diminuir significativamente o número de adultos analfabetos na cidade de São Paulo.

Em síntese, há muitos planos que em consonância estarão voltados para a mudança da escola e para a formação permanente dos educadores.

# 2

# A educação neste fim de século*

*Moacir Gadotti:* Paulo, o Ministério da Educação de Portugal está encaminhando uma série de perguntas que gostaria de ver respondidas para a leitura dos jovens professores de Portugal.

Em síntese, estas perguntas procuram avaliar o que é o seu pensamento, hoje, a atualidade do seu método, de sua filosofia, para a construção da educação da sociedade do futuro. Você afirmou, certa vez, que "a capacidade do amor é fantástica". O Ministério da Educação de Portugal pergunta: Qual a dimensão pedagógica do seu entendimento do amor? Como "futuriza" sua estratégia numa sociedade altamente tecnológica? Como é que você vê a contribuição do educador, hoje, para a construção de uma sociedade solidária?

*Paulo Freire:* Acho que uma das boas coisas que um jovem, uma jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira

---

* Entrevista concedida ao professor Moacir Gadotti, colaborador de Paulo Freire, para a revista portuguesa *Forma* de Lisboa, Portugal, e publicada no número 38 para o livro *Convite à Leitura de Paulo Freire* (Scipione, 1989) e, depois, adaptado de dezembro de 1990.

de alguém assumir seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse "se vai dando" significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.

*Moacir Gadotti:* Agora, se a história é essa possibilidade, se eu então me assumo no meu tempo, tenho que descobrir quais são as tarefas fundamentais desse tempo. O que dizer a esses jovens que farão a educação do futuro?

*Paulo Freire:* Evidentemente que não poderia ter a pretensão de dizer a eles e a elas quais são suas tarefas, mas posso dizer-lhes o que tenho assumido como tarefas, e quais têm sido as tarefas da minha geração... Acho que a tarefa mais fundamental que a gente tem aí, neste fim de século, e cuja compreensão se antecipou em muito ao final deste século é a tarefa da libertação. Veja bem, não é sequer a tarefa da liberdade. Acho que a liberdade é uma qualidade natural do ser humano. Até diria, com mais radicalidade, que a liberdade faz parte da natureza da vida, seja ela animal, seja ela vegetal. A árvore que cresce, que se inclina procurando o sol, tem um movimento de liberdade, mas uma liberdade que está condicionada à sua espécie, a um impulso vital apenas. Difere-se um pouco da liberdade do animal. Hoje, nós nos perguntamos sobre a tarefa de libertação enquanto restauração da liberdade, ou enquanto invenção de uma liberdade ainda não per-



mitida. Então, acho que essa vem sendo uma tarefa permanente, histórica. Não diria que é a maior tarefa, ou a única, mas é a tarefa central a que outras se juntarão. Acho fundamental que, compreendendo a história como possibilidade, o educador descubra a educação também como possibilidade, na medida em que a educação é profundamente histórica. Quando a gente compreende a educação como possibilidade, a gente descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia. Então, diria aos educadores que estão hoje com dezoito anos, e que, portanto, vão entrar no outro século, no começo da sua vida criadora, que, mesmo reconhecendo que a educação no outro século não vai ser a chave da transformação do concreto para a recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade.

*Moacir Gadotti:* Ao se referir ao futuro como possibilidade, a juventude de hoje nos fala menos em categorias sociológicas e mais em categorias éticas e antropológicas. São categorias relacionadas com o amor, a amizade, a transparência, a vontade política. A educação que está nascendo com essa juventude fala muito em vida, singularidade, corpo. O corpo passa a ser uma preocupação que é resgatada de forma progressista. Parece que a luta pela libertação, em algumas gerações passadas, não valoriza tanto o corpo das pessoas, era mais social. Essa geração quer fazer libertação com prazer, com amor, com o corpo. Como é que você vê isso? Acho que sua pedagogia tem valorizado muito o singular, a pessoa, o indivíduo nessa luta. Acho que, por isso, suas idéias são hoje ainda mais atuais do que no passado, por causa desse resgate da singularidade. Você valoriza a contribuição de cada um no processo de transformação da história. Gostaria que você recomentasse um pouco isso.

*Paulo Freire:* Eu até pediria aos leitores e às leitoras de Portugal um pouco de desculpas, pois o que eu vou dizer pode pa-

recer pouco humilde, mas tem a ver exatamente com o comentário que você fez. Você disse, como analista que é, que sente que, pelo menos algumas dessas idéias, ou o próprio espírito dessa pedagogia, estariam tendo receptividade até maior hoje. É verdade, eu estive nos Estados Unidos, recentemente, e vi de novo que, por exemplo, não é por acaso que ali a *Pedagogia do Oprimido* está na vigésima sétima edição e, em espanhol, na trigésima quinta. Essa coisa tem a ver com isso que tu dizias. Tu fazes uma afirmação clara, tu aceitas, tu abraças um certo tipo de compreensão do mundo, de compreensão da luta. Está claro que tu não apenas simpatizas com essa compreensão em torno do corpo, mas tu também entendes essa compreensão, tu entendes o papel desse corpo. Recentemente, eu vi, num exame de qualificação como tu vibravas diante do trabalho da candidata com relação ao problema do corpo, salientando porém — e tu fizeste muito bem — que, afinal, o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme. E a sua importância tem a ver com um certo sensualismo. E te confesso: não acredito em revolução que negue o amor, que coloque a questão do amor entre parênteses. Nisso sou guevariano, che-guevariano. O amor e a revolução estão casados. Há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo mas pelo próprio processo curioso de conhecer o m



*Moacir Gadotti:* Paulo, o que tem sido transmitido aos jovens, sobretudo pelos meios de comunicação, é que ser revolucionário é ser sisudo, feio, chato, mofado. É essa a idéia de revolução que é transmitida, que revolucionário...

*Paulo Freire:* "... faz amor de camisola."

*Moacir Gadotti:* Exatamente. Essa pedagogia que a gente quer construir com a juventude que vai fazer a pedagogia nova, com os jovens que, daqui a pouco, também vão escrever seus livros e construir uma pedagogia revolucionária, certamente não será uma pedagogia rançosa...

*Paulo Freire:* Pode até voltar a ser, mas não creio. Veja você, um homem como Georges Snyders, o grande educador francês, que, para mim, é uma das melhores expressões de uma concepção séria da pedagogia neste fim de século. Ele é um socialista com clara opção marxista e com uma lealdade criadora ao pensamento marxista. Seu último livro, *La Joie à l'École (A Alegria na Escola)*, é um hino à alegria. O que ele faz é convidar o educador a fazer alegria através da educação. A escola que ele descreve, a escola dos sonhos dele, é uma escola saltitante. Mas nem por isso ela é menos séria. Em Snyders, isso seria um absurdo. Seria um absurdo imaginar que ele pudesse estar defendendo a falta de seriedade. Concordo contigo. Essa mocidade que nos está lendo hoje não vai construir uma pedagogia da frouxidão, da licenciosidade. Mas acho que a tarefa da liberdade, a tarefa da libertação, a história como possibilidade, a compreensão do corpo consciente e sensual, cheio de vida, isso tudo exije necessariamente uma pedagogia do contentamento. Me lembro agora, ao fazer esses comentários, de quando estive em Cuba participando de alguns seminários que me agradaram imensamente, lá conheci uma jovem professora de ética marxista da Universidade de Havana, que me deu um texto sobre o amor, escrito por ela, no qual o amor é discutido do ponto de vista ético-marxista. Ela submetera seu texto aos jovens da Universidade de Havana, e me disse que essa juventude universitária cubana cobrava, no debate que teve com ela, a explici-

tação do amor: queriam liberdade para amar e amar para serem livres. As jovens, por exemplo, no âmbito da relação amorosa, protestavam contra a carência, a falta de namoro por parte dos jovens. Elas cobravam um certo afeto, uma certa brincadeira afetiva, amorosa. Então eu acho, Gadotti, que a amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada, primeiro, a seriedade de estudar e de produzir; segundo, não obstaculizam em nada a responsabilidade política e social. Eu tenho vivido minha vida amorosamente.

***Moacir Gadotti:*** O que eu vejo nessas suas colocações é que nós já estamos vivendo a educação deste fim de século, que é uma educação que cumpre sua tarefa essencial de reprodução e construção do saber, dentro de uma perspectiva nova. A escola tradicional insistia em que só se aprende com esforço, através do castigo, apanhando. Hoje, ao contrário, os jovens exigem charme e beleza, boniteza, integração entre o que eles estudam e sua vida. Revoltam-se contra o autoritarismo. Mas isso não é exatamente o que os gregos chamavam de *paidéia*, "educação integral" e Marx de "educação omnilateral "? No fundo, a construção da educação do futuro nos remete ao passado, a alguma coisa de original que ela tinha no começo. Só que, hoje, ela adquire uma conotação muito mais social do que na Grécia, onde era acentuadamente individualista. Ela está integrada hoje na construção alegre do coletivo. Me permita colocar-lhe outra questão: a escola pública que queremos construir não é uma extensão da escola pública burguesa para todos, porque a gente sabe que essa escola burguesa é elitista e, portanto, não pode se estender a todos. Por isso, a gente fala em escola pública popular, isto é, uma escola para todos, com uma gestão popular e uma nova qualidade. Como você vê o nascimento dessa escola hoje? Como você vê esse novo emergindo do velho?

***Paulo Freire:*** Vejo isso como uma das curiosidades do tempo ou uma das razões de ser de certas curiosidades do tempo. Diria à juventude que terá acesso a esta entrevista que, entregando-se



à aventura dessa escola séria, rigorosa, alegre, jamais prescinda do ato sério de estudar, que jamais confunda essa alegria com a alegria fácil do não-fazer, que ela prova que a escola tradicional pecou aí também, não é preciso enrijecer as mesas mais do que a madeira já as faz endurecidas; não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôr colarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. Não. Mas, por outro lado, é preciso não afrouxar, para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria. Saber é um processo difícil, realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil, o próprio processo de estudar se torna bonito. Acho também que seria errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar. O importante é que a criança perceba que *o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo.*

***Moacir Gadotti:*** Justamente, Paulo, o que o Georges Snyders fala em seu livro *La Joie à l'École* é que não há uma separação entre o cognitivo e o afetivo. Ele demonstra que o educador deste final de século, como estamos falando, é aquele que consegue realizar, na prática, essa unidade dialética, que o educador tradicional não consegue ...

***Paulo Freire:*** ... e que certas pedagogias novas também não conseguem porque exacerbam a alegria, a afetividade, em detrimento da cognitividade.

***Moacir Gadotti:*** Eu acredito que a pedagogia tradicional não tinha condições de perceber esse fato, porque foi apenas no começo deste século que as ciências da educação se desenvolveram e mostraram o quanto o afetivo é determinante na construção do cognitivo. A pedagogia tradicional não podia contar com as armas do conhecimento que só se desenvolveram a partir da pedagogia da Escola Nova: o ato de conhecer tão natural quanto o ato de andar, de se alimentar, de amar etc. Por isso, ela dissociava o afetivo do cognitivo ... e, como dissociava, apelava demasiado para a disciplina. Na medida em que o ato de aprender tornou-se

uma coisa mais ou menos fora do contexto habitual, era preciso disciplinar o aluno para que ele pudesse aprender. Evidentemente, mesmo sem dicotomizar, o ato de estudar exige, desde que começa a ser experimentado, uma disciplina que faz parte dele, uma disciplina que o move e sem a qual o estudante não pode estudar. Porém, essa disciplina não é, de jeito nenhum, uma disciplina que martiriza. É isso que precisa ficar claro.

*Moacir Gadotti:* Você é hoje, desde 1º de janeiro de 1989, secretário da Educação de uma das maiores cidades do mundo. O que você está fazendo para essa educação do futuro? Você é um educador... Por quê?

*Paulo Freire:* Assumir a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, ao lado do grande desafio e responsabilidade que isto representa, é para mim, sem dúvida, o momento de buscar pôr em prática um conjunto de propostas com que há muito venho sonhando e sobre o que venho escrevendo e discutindo. Considero, no entanto, que as idéias que venho apresentando e defendendo, tanto em minhas obras como em minha atuação como professor no Brasil e no exterior, são compartilhadas também por educadores progressistas que desejam uma escola pública democrática responsável, séria. Por isso, tenho-me referido à necessidade de mudar "a cara da escola" nesta administração porque tenho certeza de que essa escola que expulsa os alunos (e isto tem sido chamado de "evasão escolar"), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma "cara" de que se possa gostar e manter. No entanto, é preciso que se compreenda que a mudança da "cara" da escola não se pode fazer de um dia para o outro ou tão depressa como eu desejaria que fosse. Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que esta se situa e os especialistas nas diferentes áreas de conhecimento). E isto não é um simples e exclusivo



trabalho técnico ou administrativo. Considero que desde os primeiros momentos de minha gestão iniciei com a minha equipe de trabalho uma grande ação para que isso possa ocorrer. Esta não é, porém, uma conquista que se possa completar em seis meses de administração. As maiores dificuldades, para avançar no rumo da melhoria do trabalho pedagógico da escola, nestes primeiros meses, estiveram no fato de concentrar mais esforços do que aqueles que normalmente seriam necessários para equacionar os reparos de uma rede física totalmente sucateada com um orçamento extremamente exíguo deixado pela administração anterior.

Da precariedade geral em que se achavam as escolas, 49 unidades estavam em condições tão graves que tiveram de ser parcialmente fechadas para reforma, para não pôr em risco a vida de estudantes, professores e funcionários. Encontrei ainda, na rede, um déficit de 30 000 carteiras, o que fazia com que os meninos e as meninas tivessem que assistir às aulas em pé ou sentados no chão. Isto é incrível quando se pensa que estamos na cidade de São Paulo e revela, sobretudo, um desrespeito das administrações anteriores pela educação e pela coisa pública. Acrescento ainda um obstáculo que se localiza no emperramento da própria máquina administrativa. Em certos casos, até se consegue o recurso necessário para determinadas ações, mas a burocracia é tão lenta e complicada que, na verdade, acaba sendo uma barreira tão grande que parece ter sido inventada para que as coisas não se façam, não andem.

Quero insistir, no entanto, que a escola que se quer não nascerá de puro decreto publicado no *Diário Oficial* como será a escola, mesmo porque isto, além de ser uma postura autoritária, em nada garante que a escola será melhor. Mudar a escola na direção que esta administração deseja, implica um trabalho profundo e sério com os educadores que tem a ver com a questão ideológica, com o assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais e este caminho é, no seu entender, a dificuldade

maior a transpor. Não considero, porém, que seja uma dificuldade intransponível.

*Moacir Gadotti:* Paulo, uma última pergunta, a pedido do Ministério da Educação de Portugal. Numa sociedade tecnologicamente avançada, como você vê a importância disso na educação?

*Paulo Freire:* Estou convencido de que demos mais um passo na administração da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo para ficar à altura do nosso tempo. Refiro-me ao Laboratório Central de Informática Educacional — que inauguramos em agosto deste ano — e vai formar os primeiros professores que atuarão como monitores nas escolas da cidade, selecionadas para iniciar o Projeto Gênese. Nosso objetivo, até o final da gestão, é o de implantar computadores em todas as escolas da rede, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê. Já colocamos o essencial na escolas, agora podemos pensar em colocar computadores. Afinal, precisamos superar o atraso cultural do Brasil em relação ao Primeiro Mundo. Não viemos para a Secretaria de Educação para assistir ao fim das escolas e do ensino, mas para empurrá-los para o futuro. Estamos preparando o terceiro milênio, que vai exigir uma distância menor entre o saber dos ricos e o saber dos pobres.



# 3

# Lições de um desafio fascinante *

*Carlos Torres:* Gostaria de começar perguntando a Paulo Freire algo em torno de seu passado. Como você se deu aos problemas da educação? Quando e como começou a viver e a escrever a *Pedagogia do Oprimido*?

*Paulo Freire:* Em primeiro lugar, devo dizer a quem nos vê, nos ouve e nos lê — e a você também — o quanto me sinto feliz por ter a possibilidade de falar a centenas de pessoas com quem jamais me encontrei e a quem, possivelmente, jamais conhecerei pessoalmente. De qualquer maneira, porém, falar às gentes e com elas é sempre razão de alegria para mim, a que junto, ainda, o fato de ser você o mediador deste encontro que, no momento, é pura preparação.

Agora, tentarei, a pouco e pouco, ir-me aproximando de sua primeira pergunta. Tenho, aliás, algumas razões para gostar desta questão porque, no seu corpo, podemos perceber que, para você (assim como para mim), ninguém nasce educador, ninguém nasce médico ou engenheiro ou professor. A gente se vai fazendo médico, professor ou engenheiro. O que ocorre com muitos de nós

---

* Entrevista de Paulo Freire ao prof. Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), EUA, gravada em São Paulo, em 1990, em vídeo e para vídeo. Texto traduzido do inglês e revisto por Paulo Freire.

— influenciados por nossas condições ambientais — é que, desde a mais tenra idade, quase sempre revelamos em nossos brinquedos ou jogos preferidos, nas representações de nossas fantasias, na exteriorização de alguns desejos, certos gostos, certas inclinações, certas atitudes que apontam em nós um possível educador, um possível artista plástico ou um possível médico. Isto se deu comigo. Quando era criança, tanto quanto minha memória não me engana agora, me lembro de que tinha alguns gostos, algumas inclinações, alguns deleites que anunciavam em mim o professor que venho sendo hoje. Não que alguns dos gostos que tinha não fossem gostos que muitas outras crianças tivessem sem que isto significasse que viessem necessariamente a ser professores mais tarde. As condições adversas fazem perder-se muitas possibilidades pelo caminho.

Eu era, por exemplo, muito curioso — as crianças de modo geral o são — mas, em mim, a curiosidade era algo sempre desperto, à espera do mais mínimo desafio para envolver meu corpo consciente em perguntas, indagações, dúvidas. Às vezes, quando me penso naquele pedaço de tempo de minha vida, tenho a impressão de que era meu corpo todo que era curioso. Eu estava sempre fazendo perguntas e não apenas a meus pais mas a mim também e me dava ao gosto de ir mais além das respostas elaborando a partir delas novas perguntas. Me lembro igualmente de quanto me agradava arriscar-me, não em aventuras que expusessem meu corpo a possíveis ferimentos, mas arriscar-me na apreciação das coisas, na defesa de meus gostos, na afirmação de mim mesmo.

Não nasci professor, como afirmei antes, mas o gosto da curiosidade, a afirmação de mim mesmo, o risco da aventura, o respeito dos outros e de mim em que cresci apontavam o professor apaixonado que julgo ser ou estar sendo hoje. Na adolescência, me recordo das inúmeras vezes em que, liberando minha imaginação enquanto caminhava sozinho, apressado, do colégio onde estudava à estação do trem que me levava de volta à casa, sonhava



comigo mesmo em plena sala de aula como professor ensinando sintaxe da língua portuguesa. Sonhava acordado. Desperto, sonhava tornando-me professor. Em minhas conversas comigo mesmo, ora no caminho do colégio à estação ferroviária, ora no percurso do Recife a Jaboatão, quando só, ou enquanto "chamava" o sono em noites mal-dormidas, eu costumava "jogar" de professor. A intensidade com que imaginava ser professor era tal que me sentia sendo. Aos dezenove anos a necessidade de ajudar a família ganhando algum dinheiro se juntou ao gosto de ensinar e ao não menor gosto que tinha pelos estudos da língua portuguesa. Há sempre uma necessidade na vida das gentes, empurrando-as, levando-as a fazer coisas. Meu pai falecera quando eu tinha treze anos e as dificuldades da família continuavam apesar do esforço e da dedicação de minha irmã e de meus irmãos mais velhos, Armando, Stela e Temístocles.

Eu sabia que tinha um bom comando sobre os mistérios da língua portuguesa e me sabia sobretudo apaixonado pelos problemas da linguagem.

Comecei, então, a ensinar particularmente. Entre os primeiros alunos tive alguns colegas de colégio, às vezes fortes em outras disciplinas, mas pouco inclinados à compreensão das dificuldades da língua.

Quanto mais me experimentava ensinando a jovens como eu, tanto mais me convencia de que realmente estava me tornando um professor, algo que eu amava ser.

Quando eu tinha vinte e dois anos encontrei minha primeira mulher, Elza, que você conheceu pessoalmente. Elza foi uma grande educadora. Trabalhava como poucas com crianças da pré-escola e como poucas se dava às crianças a quem, apaixonadamente, desafiava para que escrevessem e lessem. Ela sabia como lidar com as crianças sem manipulá-las, sorrateiramente ou não, nem tampouco largá-las no horizonte sem limites da licenciosidade. Elza vivia muito bem a tensão entre liberdade e autoridade. Fui seu professor de sintaxe. Foi assim que a conheci. Teria ela

de fazer um concurso de cujo resultado dependia um degrau a galgar em sua carreira profissional e me procurou para lhe dar umas aulas em torno da matéria.

Por causa daquele curso de sintaxe eu sou hoje avô de oito netos...

Casamos um ano depois e a influência de Elza em minha vida foi enorme.

Ela morreu, como você sabe, e eu quase morri também. A dor de sua morte me cortou fundo. Eu quase morri também.

*Carlos Torres:* Ela era muito forte...

*Paulo Freire:* Muito forte, muito forte, mas, ao mesmo tempo, tinha muita doçura. E a doçura a que me refiro não tem nenhuma conotação negativa. É um ingrediente necessário à verdadeira fortaleza. É como a ternura em Guevara.

*Carlos Torres:* Ela sabia amar...

*Paulo Freire:* Sim, ela sabia amar.

Um dia, porém, mesmo mergulhado em muita dor, decidi viver de novo. Viver se pôs diante de mim como dever, como direito e como gosto também. Viver e amar. Descobri então alguma coisa que é, para mim, hoje, óbvia: quanto mais você amou e você ama, tanto mais você pode amar. Quanto menos você amou e ama tanto menos pode amar. Amo de novo. Outra mulher me ajudou a voltar à vida a que tenho direito e ante a qual tenho deveres.

Ana Maria, ou simplesmente Nita, como a chamo, não chegou a mim para substituir Elza ou para continuá-la da mesma forma como não cheguei à sua vida para substituir Raúl, seu primeiro marido, ou continuá-lo.

Amar outra vez não significa nem exige de nós matar as lembranças, afogar as memórias, negar a vida que se viveu com o outro, esquecer o outro, negar o passado. Amar outra vez, como gesto são e legítimo, requer apenas que não se deixe "insepulto" o bem-amado que partiu.



Nita não chegou para substituir Elza nem para continuá-la. Chegou para, como disse a mim e de mim em excelente livro seu*, "reinventar das perdas, a vida, com amor".

*Carlos Torres:* Ela é diferente...

*Paulo Freire:* Sim, ela é diferente.

*Carlos Torres:* Ela também foi sua aluna, tempos atrás.

*Paulo Freire:* Sim, ela foi minha aluna no então chamado "curso de ginásio", no colégio de seu pai, no Recife. Aluna de Língua Portuguesa. Eu sou doze anos mais velho do que ela e era mais jovem do que Elza.

Há algo importante também nisso tudo: que eu tenha sido capaz de começar tudo de novo.

Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser, é algo que sempre me acompanhou ao longo dos anos. E é uma qualidade indispensável também a um bom professor. Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia. Me lembro ainda da alegria com que, numa mesma manhã, falava a cinco turmas diferentes de alunos sobre o mesmo conteúdo. Se não me era possível, na aula das sete da manhã, dizer uma coisa dos adjetivos e, na das nove, dizer outra totalmente contrária, me era possível e necessário mover-me nos tempos diferentes com a mesma alegria, a mesma curiosidade de quem aprende e de quem ensina. O professor tem o dever de "reviver", de "renascer" a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas ou o que Whitehead chama *inert ideas*.**

Mas, finalmente, foi estabelecendo ou vivendo relações docentes com grupos de estudantes, foi ensinando-lhes gramática

* Freire, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Inep/Cortez Editora, 1989.

** Whitehead, A. N. *The Aims of Education and Other Essays*, Londres, pp. 1-2.

portuguesa, que comecei a me tornar um professor. E foi tornando-me professor que, necessariamente, vim me fazendo um educador. Há algo que, do ponto de vista da compreensão que tenho do processo em que vim me tornando um educador, me parece de fundamental importância. Refiro-me ao quase-vício que se apoderou de mim e a que jamais renunciei — o de pensar a prática. No começo, possivelmente, eu não soubesse claramente por que fazia isto. Era como se fosse uma espécie de instinto levando-me a pensar, a indagar, em torno do que eu fazia. Quanto mais pensava a prática a que me entregava tanto mais e melhor compreendia o que estava fazendo e me preparava para praticar melhor. Foi assim que aprendi a procurar sempre e sempre o auxílio da teoria com a qual pudesse ter melhor prática amanhã. Foi assim também que nunca dicotomizei teoria de prática, percebendo-as jamais isoladas uma da outra, mas em permanente relação contraditória, processual.

Para continuar ainda alongando-me na resposta à sua pergunta devo falar-lhe de outro momento fundamental para a minha formação de educador que tem que ver, por isso mesmo, com minhas preocupações com os problemas da educação. É o exato momento que costumo chamar de *meu reencontro com trabalhadores rurais e urbanos*. Que quero dizer com *reencontrar os trabalhadores rurais e urbanos*? Na minha infância havia tido como companheiros de brinquedos, de futebol nos gramados livres, de banhos de rio, meninos populares, filhos de trabalhadores do campo e de trabalhadores urbanos. Aprendi muita coisa da vida dura da pobreza dos morros e dos córregos com eles e suas famílias.

Quando tinha vinte e cinco anos fui convidado a trabalhar numa instituição de serviço social que atendia a operários urbanos e a pescadores e cujas atividades de natureza educativa me levavam às áreas rurais e urbanas também, próximas do Recife.*

---

* Refiro-me ao Serviço Social da Indústria, Sesi, instituição privada, criada pela Confederação Nacional das Indústrias, no Brasil.



Se, na infância, convivi com filhos de camponeses e de operários urbanos, agora, aos vinte e cinco anos, no Sesi, passei a conviver com pescadores, com obreiros urbanos, com camponeses. É por isso que falo de *reencontro*.

Reencontro que, sem dúvida, marcou, de forma rica, minha vida. Talvez possa dizer hoje, sem medo de errar, que os anos que passei trabalhando, quase diariamente, com camponeses, com operários de áreas urbanas de Pernambuco, meu Estado, cometendo erros e equívocos, mas também aprendendo como melhorar a prática, foram anos fundamentais para o desenvolvimento de muitas de minhas idéias de hoje. Para a minha formação de educador. Diria finalmente, para fechar minha resposta à sua pergunta, que, sem aqueles anos de aprendizado com camponeses, pescadores e obreiros urbanos de que fez sempre parte o exercício crítico de pensar a prática, dificilmente teria escrito, anos depois, a *Pedagogia do Oprimido*, em Santiago do Chile, em tempos de exílio.

*Carlos Torres:* Obrigado, Paulo. Deixe-me colocar a você outra questão, que nasce de seus próprios comentários. Você esteve sempre experimentando-se com você mesmo, com sua imaginação, com seus próprios sonhos.

Como você mesmo disse, você foi uma criança curiosa. Como veria você esta noção de experiência de vida, tão importante, segundo você, no desenvolvimento de sua própria *pedagogia do oprimido*, associada à noção de teorização sistemática e rigorosa nas ciências sociais e na educação? É possível partir de sua própria experiência, tomando-a como objeto do pensamento, para, então, mover-se até a esfera ou a província da teoria social?

*Paulo Freire:* Me parece que sim. Gostaria de sublinhar a excelência desta questão, de natureza epistemológica. Sua pergunta salienta o acerto de uma das minhas lutas permanentes — a de não me deixar seduzir pela tentação das dicotomias em que nos perdemos e já não podemos compreender o mundo.

Prática-teoria, saber popular-conhecimento científico, trabalho manual-trabalho intelectual, cultura-natureza, consciência-mundo, leitura da palavra-leitura do mundo são alguns dos indicotomizáveis que costumamos separar de maneira formal e mecânica.

Consideremos a primeira dicotomia a que fiz referência — a prática-teoria. Não há para mim como superestimar ou subestimar uma ou outra. Não há como reduzir uma à outra. Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não é suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d'être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o "tempo" de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica.

A questão para mim é como desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida. Eu ainda diria, o ponto é como descobrir, na prática, a rigorosidade maior ou menor com que nela nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro "saber de experiência feito". A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica. Por isso, falei tanto, no começo de nossa conversa, no quase-vício de pensar a prática a que jamais renunciei. Pensar a prática enquanto tarefa teórica ou prático-teórica. Por isso, quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por



isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar minha experiência como prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável. O que é lamentável, repito, é separar mecanicamente o mundo da prática do mundo da teoria. Pensar que a prática teórica só pode ser feita no universo "casto" das academias, distante, bem distante da realidade concreta lá fora. Erro tão funesto quanto negar a importância do sério esforço teórico da academia.

Todo o tempo anterior ao em que escrevi a *Pedagogia do Oprimido* e o tempo mesmo em que a escrevi foram tempos plenos de prática sobre que pensei teoricamente.

Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a "leitura" do mundo que me empurrasse à "reescrita" do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte.

*Carlos Torres:* Obrigado por sua resposta. Entendo que o momento da prática e o momento da teoria são dois momentos diferentes, mas relacionados porque, em praticando, você pode tornar-se capaz de desvelar o componente teórico da prática...

*Paulo Freire:* Sim, sim.

*Carlos Torres:* E teorizando em torno da prática você pode tornar-se capaz de ter melhor prática. Mas, naturalmente, você entende, e o tem dito várias vezes, que há diferentes complexidades em ambos os momentos. O momento da teoria significa articulação lógica de conceitos, demanda tempo para reflexão. Isto tem sua lógica própria. O momento da prática, por outro lado, exige intuição, tomada de decisão rápida. Tudo isso, naturalmente, coloca a muitas pessoas condições insuperáveis para ligar os dois momentos referidos — o da prática e o da teoria. E você se

põe na posição de que, lendo o texto e lendo o contexto, se encontra talvez a metodologia, talvez uma aproximação através de que se possa resolver o impasse referido.

*Paulo Freire:* Não gostaria de lhe dar a impressão de, tratando um tema na verdade tão complexo e sério como este, resvalar para posturas simplistas. A compreensão necessária das relações entre texto e contexto, palavra e mundo, sendo já em si uma compreensão de natureza teórica, demandando uma prática com ela coerente, não é suficiente para resolver o impasse a que você se refere. É importante que eu tenha esta compreensão mas é fundamental, indispensável, que me forme cientificamente para vivê-la ou para praticá-la. No fundo, é a mesma exigência que se faz à prática de pensar a prática. A prática de pensar a prática desprovida de sério e bem-fundado instrumental teórico se converteria num jogo estéril e enfadonho. Muitas reuniões de avaliação da prática realizadas por grupos de militantes que atuam em áreas populares se esvaziam e fenecem por esta razão. Lembro-me, agora, de uma experiência que tive, anos atrás, com um grupo de jovens dedicados que trabalhavam, numa área popular de São Paulo, com alfabetização. Fui convidado por eles a visitá-los. Queriam discutir comigo "alguns, diziam eles, dos obstáculos que estavam encontrando no desenvolvimento de seu trabalho". O problema central que tinham era o desinteresse da maioria dos educadores que compunham a equipe de base a que se começava a juntar um ou outro anúncio de desistência do compromisso. Perguntei-lhes se costumavam reunir-se sistematicamente para avaliar o que faziam. "Sim", disseram, "mas, há quase dois meses, as reuniões vêm se tornando razão de cansaço e não mais de satisfação como antes. Há quase dois meses, continuaram, não se avança nada nas reuniões. Os relatos dos problemas são os mesmos e não se fala de solução, de caminhos. Não se apontam as possíveis razões para as dificuldades".

O que ocorria é que, até certo momento, a liderança do grupo tinha conhecimentos teóricos suficientes para, no processo



de pensar a prática dos companheiros, desvelar com eles os obstáculos e a *raison d'être* dos mesmos. De repente, a liderança começou a sentir-se como se estivesse perdida. Na verdade, lhe faltava então avançar teoricamente para poder iluminar a prática sobre que procurava pensar com os militantes, mas já não podia. De fato, não é possível trabalhar hoje com alfabetização, não importa se de crianças ou de jovens e adultos, sem um mínimo de intimidade teórica com Piaget, Vigotsky, Luria, Emilia Ferreiro, Madalena Freire Weffort, Ana Teberosky, Constance Kamii, Esther Gros, Magda Soares, para falar só nestes e nestas. Ou com a prática e também a teoria de Vera Barreto e Fátima Freire Dowbor.

Talvez fosse interessante, para salientar mais uma vez a relação entre prática e teoria, chamar a atenção para o fato de que não é possível prática sem sua programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica.

Todos os anos em que estive trabalhando com pescadores, trabalhadores rurais e urbanos de Pernambuco, anos de importância capital para o que viria fazer tanto tempo depois, foram anos não apenas de fazer mas de quefazer, quer dizer, de práxis, de teoria e prática, de ação e de reflexão, de programação e de avaliação.

Você fez referência em sua última fala à *intuição*. Gostaria de insistir num ponto. Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo. Para mim, a intuição

faz parte da natureza do processo do fazer e do pensar criticamente o que se faz.

Há um ponto que envolve a questão da prática e da teoria, da prática e de sua programação e avaliação a que gostaria também de referir-me. Trata-se da facilidade com que especialistas que nada tiveram com o desenvolvimento de uma certa prática, no campo das ciências sociais, às vezes até totalmente estranhos à cultura em cujo seio se deu a prática, são chamados para avaliá-la. O descaso pelos sentimentos como deturpadores da pesquisa e de seus achados, o medo da intuição, a negação categórica da emoção e da paixão, a crença nos tecnicismos, tudo isto termina por nos levar a convencer-nos de que, quanto mais neutros formos em nossa ação, tanto mais objetivos e eficazes seremos. Mais exatos, mais cientistas, nada ideólogos nem "jornalistas", portanto.

Não quero negar a possibilidade de um especialista estranho ao contexto onde se deu ou se está dando uma certa prática fazer parte de uma equipe avaliadora com acerto e eficácia. Sua eficácia porém vai depender da capacidade que tenha de abrir-se à "alma" da cultura onde se deu ou se está dando a experiência e não apenas da capacidade, também necessária, de apreender a racionalidade da experiência por meio de caminhos múltiplos. Abrir-se a "alma" da cultura é deixar-se "molhar", "ensopar" das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência.

*Carlos Torres*: Me agrada enormemente sua expressão metafórica "molhar-se", "ensopar-se" nas águas culturais e históricas. *Molhar-se* de uma tal forma significa mergulhar no mundo dos sentimentos e, ao mesmo tempo, ensaiar uma compreensão teórica do que está se dando. Por outro lado, Paulo, penso ter uma indiscutível importância a referência que você fez em certo momento de sua fala à relação entre intuição e conhecimento rigoroso. É que, quanto mais você relaciona uma com o outro, tanto mais sua intuição se torna "educada", se faz mais logicamente articulada em observando e procurando compreender a realidade e chegando a conclusões. Acrescentaria que, quanto mais você



liga o processo de intuição à sua reflexão lógica, tanto mais a reflexão lógica se torna intuitiva. Lidando com esta espécie de oposição, de aparente oposição entre os dois termos, você se torna mais unificado na maneira de entender a realidade que inclui não somente o momento de reflexão, mas o momento empático de compreensão e de sentimento com o resto das pessoas que você está tentando compreender. E isso é muito importante em educação, naturalmente.

Relacionando compreensão, sentimento e prática, permita-me, agora, fazer-lhe uma pergunta em torno de uma palavra que você usou durante um largo tempo mas que, de alguns anos para cá, dos começos dos anos 70, você deixou de usar. Refiro-me à palavra *conscientização*. Que significa ela para você e por que deixou de usá-la?

*Paulo Freire*: Creio poder começar dizendo que uma das qualidades que desenvolvemos em nós, no processo que se foi tornando histórico-social e no qual começamos a nos tornar bichos-gentes — mulheres e homens — foi a capacidade de olhar curiosamente, indagadoramente, o mundo em volta, contemplá-lo, assustar-nos, com o que nos preparávamos para mais tarde nos "espantar" diante dele, atuar sobre ele e perceber coisas ao atuar, ao olhar, ao contemplar. Aprender coisas sobre elas porque fazendo-as, ao mudar o mundo em torno. É a este processo de mudar, de transformar o mundo natural de que emergimos, de que decorre a criação do mundo da cultura e da história que, feito por nós, nos faz e refaz, que venho chamando *escrever* o mundo antes mesmo de dizermos a palavra e muito antes ainda de escrevê-la.

Jim e Andra, meus bem-amados pastores alemães, também olham e vêem as jabuticabeiras do quintal de nossa casa, em cuja sombra costumam defender-se das tardes acaloradas de São Paulo. Possivelmente, não vão Jim e Andra além disto. Não devem, por exemplo, estabelecer nenhuma relação entre as frutas que as ár-

vores produzem e as aves que, em certo momento do ano, se deleitam com elas e nos deleitam com seus cantos e sua algazarra.

Jim e Andra não terão na floragem das jabuticabeiras um sinal de mudança de estação. As estações para eles ficam no nível da sensibilidade pura do frio ou do calor, mas não têm nome com que se referir a elas. Não falam Andra e Jim.

Eu não apenas olho e vejo a árvore mas tenho a memória de outras árvores que posso entender através das que vejo. Eu não apenas falo árvore mas tenho o conceito de árvore.

Exatamente porque nos tornamos seres humanos, fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, terminamos por nos tornar necessariamente produtores de saber. Como por necessidade procuramos a boniteza e a moral.

No processo de produzir e de adquirir conhecimentos, terminamos também por aprender a "tomar distância" dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em suas relações uns com os outros. A "tomada de distância" dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos, mas esta não significa ainda que eu esteja interessado ou me sinta capaz de ir além da pura constatação dos objetos para alcançar a *raison d'être* dos mesmos. É neste sentido que a tomada de consciência de, sendo uma forma humana de estar sendo diante do mundo, não é ainda a conscientização como a entendo.

A conscientização* é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do "senso comum".

* Ver a este respeito o "Avertissement" em L'Éducation, Pratique de la Liberte, Paris, Les Editions du Cerf, 1975.



A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente.

Trabalhar, portanto, numa postura conscientizadora, não importa se com camponeses brasileiros, ou hispano-americanos, ou africanos ou se com universitários de qualquer dos mundos é procurar, com rigor, com humildade, sem a arrogância dos sectários demasiado certos de suas certezas universais, desocultar as verdades escondidas pelas ideologias tão mais vivas quanto delas se diz que estão mortas.

Talvez seja importante correr o risco de ser reiterante. O esforço conscientizador recusa, de um lado, o descaso elitista com que às vezes até certos intelectuais progressistas tratam o "saber de experiência feito", quer dizer, a sabedoria popular. De outro, respeitando esta sabedoria, não aceita, porém, imobilizar-se nela.

Ficar nela, em paz, como se ela fosse suficiente. Pelo contrário, insisto sempre em que o certo é, partindo dela, ultrapassá-la. Mais ainda, a prática conscientizadora verdadeira, precisamente porque não dicotomiza a leitura do texto da leitura do contexto a que o texto se refere ou a que se pretende aplicar o texto, jamais aceita ser reduzida a simples discurso "militante", vazio, autoritário, ineficaz. Porque é mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige sua rigorosa compreensão. Por isso mesmo não é possível conscientização real no ensino neutro, "esterilizado", do conteúdo. Que lástima que o educador, para não cometer um "pecado" contra a "pureza casta" da escola, não diga aos alunos que a gramática, só, não vale para explicar a regra segundo a qual se há mil mulheres num salão e apenas um homem a concordância se faz no masculino. Todos vocês e não todas vocês.

Você me indaga sobre o ter deixado de fazer referências diretas à palavra *conscientização*. É verdade. A última vez em que

me estendi sobre o tema foi em 1974 — já fazia quatro anos, mais ou menos, que eu não a usava — num seminário no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, com Ivan Illich, em que ele retomou o conceito de "desescolarização" e eu o de conscientização.

Naturalmente, contudo, ao não usar a palavra, não recusei sua significação. Como educador, portanto como político, estive sempre envolvido com a compreensão mais profunda do conceito, nas minhas atividades prático-teóricas.

Tive, indiscutivelmente, razões para desusar a palavra. Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. Mil pílulas para um patrão reacionário. Dez, para um líder sindical autoritário. Cinqüenta pílulas para um intelectual cuja prática contradiz o discurso etc. etc.

Me pareceu àquela época, e sobre isso conversei com Elza, que, de um lado, eu deveria de uma vez deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios — o que fiz realmente — aclarar melhor o que pretendia com o processo conscientizador, no sentido de diminuir os riscos abertos às interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas.

Espero ter respondido à tua pergunta.

*Carlos Torres:* Acho que sim. Agora, Paulo, como é que você vê a conscientização não tanto enquanto conceitualização mas em termos de prática de alfabetização cujo objetivo principal, para algumas pessoas, é mesmo ensinar a ler e a escrever.

*Paulo Freire:* Sua pergunta me deixa de tal maneira intelectualmente inquieto, excitado, que é quase impossível me conter.

Tentarei, contudo, ser sintético na resposta. Veja, Carlos, uma das tarefas que temos, professoras e professores, em nossa atividade docente, não importa com quem trabalhamos, se com



crianças, se com adolescentes, se com jovens nas universidades ou trabalhadores, camponeses ou urbanos, em alfabetização ou pós-alfabetização é a seguinte: Se realmente a educação é também — mesmo que não exclusivamente — uma certa teoria do conhecimento posta em prática, isto significa ser impossível pensar em educação sem pensar em conhecimento. Sem pensar em conhecimento e não na transferência de conhecimento.

Estou certo de que a prática educativa é sempre isso, mesmo que não só isso. Uma de nossas tarefas quando ensinamos algum conteúdo, por exemplo, quando você está ensinando na UCLA*, além de ensinar Sociologia, no meu ponto de vista, você deveria também ensinar como conhecer. Você deveria ensinar a pensar certo, o que não se faz a não ser através do ensino de um conteúdo, é bem verdade. Se ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo de conhecer, no momento em que você ensina Sociologia você deve testemunhar aos estudantes como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento. Lamentavelmente na maioria das vezes consideramos este um lado a ser escondido de nossa vida privada de intelectuais e nos perdemos então em longas exposições sobre o objeto. Pior ainda, quase sempre fazemos imensos discursos perfilando o conceito do objeto.

Voltemos agora às relações entre o alfabetizador e os alfabetizandos em seus cursos preponderantemente noturnos.

Estou convencido de que, durante grande parte das atividades iniciais em que se encontram alfabetizador(a) e alfabetizandos girando em volta: a alfabetizadora, do ensino da palavra e de suas implicações com o mundo; os alfabetizandos, do aprendizado da escrita e da leitura; no fundo, se acham ambos, por se comprometerem com ensinar e aprender, engajados no processo comum de *conhecer*. São ambos sujeitos cognoscentes, cada um em seu

* Universidade da Califórnia, Los Angeles.

nível: o que ensina o por ele já sabido, por isso, ao ensinar re-conhece o antes conhecido; o que aprende conhecendo o ainda por ele não conhecido,* ora conhece melhor alguma coisa que sabia mal ou preenche uma lacuna de saber.

Nesta primeira etapa, do ponto de vista de uma teoria do conhecimento segundo a qual o educando não pode ser reduzido à "panela vazia" a que me referi na *Pedagogia do Oprimido*, ao mesmo tempo em que o educador lida com o ensino da palavra saída da frase, ao mesmo tempo em que está alerta em face dos achados de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort (antes delas Piaget, Vigotsky, Luria para citar só estes), deve propor, sobretudo testemunhalmente, a posição curiosa, mais e mais crítica, indagadora, de quem "toma distância" do objeto para, contraditoriamente, "aproximando-se" dele, conhecê-lo.

Neste sentido, a alfabetização vista em profundidade não é apenas, nem pode rigorosamente ser, o momento em que mecanicamente a mente burocrática do educador inicia o "tratamento" burocratizante da mente dos alfabetizandos, recheando-a de frases, de palavras, de sílabas, de letras, de exclamações!

A alfabetização enquanto aquisição, produção e reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum começar a aproximar os alfabetizandos à compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d'être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las.

Voltemos um pouco à questão da "tomada de distância". Suponhamos que mostro a um grupo de alfabetizandos uma foto de alguma área de São Paulo, em que, mais que pobreza, temos miséria. Isto é um pedaço da Grande São Paulo, da realidade de

* Este é um processo de imensa riqueza. Não são raras as vezes em que o professor, ao ensinar o por ele já sabido, ao re-saber o sabido, se sente de tal forma desafiado pela curiosidade do aluno diante do por ele ainda não sabido que leva o professor a reconstruir seu saber.



que faz parte grande número de alfabetizandos da cidade. Ao mostrar-lhes a foto (codificação) eu os convido ou os desafio a "tomar distância" da totalidade. Em última análise tento desafiá-los para que vejam parte de São Paulo, a sua São Paulo, a em que vivem, sofrem, padecem, sonham e morrem.

Isto é um exercício de conhecimento.

Uma grande educadora latino-americana do Equador, Rosa María Torres, tanto quanto eu e pelas mesmas razões epistemológicas usou codificações também. Ela preferiu um caminho que talvez pudéssemos chamar pós-moderno: usou codificações de situações de felicidade, de alegria, de satisfação. Discutindo o que lhes faltava, discutiu os seus direitos e foi talvez mais eficaz do que eu.

Só a ignorância, que nem sequer é santa, com relação ao significado da linguagem e portanto da alfabetização pode pretender reduzir esta aos puros bás, bés, bis, bós, bus.

*Carlos Torres:* Gostaria de pedir a Paulo Freire que dirigisse umas palavras de apoio e amizade a quem estará participando, na segunda semana de outubro (1990), de uma conferência sobre alfabetização em Edmonton, no Canadá.

*Paulo Freire:* Na verdade nunca ou quase nunca me sinto à vontade quando devo fazer algo como você me pede agora.

Tentarei, em poucas palavas, dizer alguma coisa como se estivesse lá.

Em primeiro lugar, ensinar alguém a ler e a escrever palavras é algo demasiado sério que exige de quem ensina um forte respeito por quem está sendo ensinado.

Que quero dizer por sério respeito por aqueles e aquelas que estarão sendo ou serão ensinados a ler e a escrever? Refiro-me, naturalmente, ao respeito ao conhecimento, não importa que gerado na cotidianidade, no senso comum, que o educando traz no seu corpo, na memória de seu corpo, às vezes já cansado e combalido, para a escola. Respeito por sua linguagem, sua pronúncia,

sua sintaxe, sua semântica. Respeito por sua cultura, por sua identidade cultural, que é também de classe.

É preciso, por outro lado, deixar claro que a questão principal na alfabetização, no ensino da escrita e da leitura, não é de natureza técnica. As questões principais na alfabetização são de natureza político-ideológica e científica a que se juntam aspectos técnicos necessários. O ponto de partida é a decisão, a vontade política de fazer, a arregimentação dos recursos, e a formação rigorosa dos educadores e das educadoras.

Há algo ainda que, mesmo inserido na natureza política a que fiz referência, jamais dissociei de minha compreensão da luta pela educação em geral e pela alfabetização em particular.

Refiro-me ao sonho utópico com que me lancei sempre em todas as minhas aventuras pedagógico-políticas. Meu sonho utópico tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista. Ensinar a ler e a escrever jamais pode reduzir-se, para mim, à tarefa raquítica, inexpressiva, insípida de, silenciando em face da briga mesma que justifica nossa presença no mundo, contribuir para mais adaptação.

Ensinar a ler e a escrever não é um passatempo para nós nem tampouco um favor, ou uma caridade que praticamos. É uma espécie de engajamento.

*Carlos Torres*: Muito bem. Muito obrigado em nome de todos quantos estarão interessados na formação de alfabetizadores na Conferência Sobre Alfabetização em Edmonton e espero que, de uma ou de outra forma, estejamos à altura do que você nos propõe.

Discutamos agora suas experiências como uma figura pública no campo da educação. Figura que tem sido exposta a críticas no decorrer dos anos, particularmente depois do sucesso do assim chamado "método Paulo Freire". Deixe-me sumariar algumas dessas críticas e lhe perguntar se essas críticas são válidas, se elas se



aplicam a você hoje e se você tem feito alguma coisa para contrarrestar tais críticas.

No passado, você foi criticado pelo que se chamou sua "apoliticidade" (*sic*) na compreensão da educação. Você foi criticado como um educador populista. Alguém que, indo às bases populares, às organizações populares lhes dava o que elas simplesmente pediam sem forçá-las a mover-se a um mais alto nível de compreensão da realidade. Finalmente você foi criticado porque, para alguns, você afirmava que a educação não era diretiva. Assim, você era criticado como não-diretivo e, em não sendo diretivo, sua mensagem será que a educação não é um ato rigoroso de transmissão de conhecimento. Desta forma, se a noção de um rigoroso ato de transmissão de conhecimento é abandonada, o processo inteiro de formação de professores se perde. Que você nos diga agora, dez, quinze anos depois de feitas essas críticas?

*Paulo Freire*: Antes de tentar alguma resposta a algumas dessas críticas, de modo geral discutidas em textos meus já publicados, talvez fosse interessante dizer por que normalmente não venho a campo para esse tipo de luta. Meu gosto mesmo é pelo diálogo e não pela polêmica, uma espécie de guerra que não ajuda em nada.

Tomemos a última crítica, a que diz respeito à questão da diretividade e não-diretividade da educação. Vou esquecer agora que há mais de seis anos discuti detidamente este problema num desses "livros falados" que tenho feito com alguns intelectuais, não apenas brasileiros.*

Como poderia eu ter negado a diretividade da educação se ela, a diretividade, faz parte da natureza mesma do ser da educação? A educação marcha constantemente além dela mesma. Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que, fazendo-a

* Trata-se de *Sobre Educação*, 2 volumes, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, Rio, Paz e Terra, 1983.

diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador. Partindo-se do fato de que toda prática educativa é diretiva, por sua própria natureza, a questão que se coloca para educadores progressistas coerentes, quer dizer, que fazem o possível para diminuir a distância entre o que dizem e o que fazem, é não permitir que a diretividade se perverta em autoritarismo ou manipulação ou, também, que a diretividade, fragilizada, se perca na falta de limite da licenciosidade. Jamais defendi uma ou outra destas distorções. Recuso a crítica por incorreta.

Outro ponto para mim importante a que você se refere na crítica a mim feita sobre a não-diretividade é a questão do conhecimento e da transmissão do conhecimento.

Negada a diretividade da educação que, repito, não nego, se estaria também negando *education as a rigorous act of transmission of knowledge.*

O que eu nego não é a diretividade da educação. O que eu nego é que conhecimento se transfira ou se transmita de um sujeito a outro que, no caso, receberia passivamente o "presente" que lhe foi feito. Conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo.

É porque apreendo que aprendo e, aprendendo assim, conheço. Não conheço pela pura transferência oral ou gráfica que me façam do perfil do conceito.

Continuemos com as críticas. Em primeiro lugar é importante que elas se façam, sobretudo quando leais, competentes e sérias.

O que não parece correto é que o crítico faça a análise de uma obra do autor, entre oito ou mais deixadas de lado, e, sem alertar o leitor, dê a impressão de que está criticando a obra do autor. E o pior é que às vezes o autor está vivo ... Não é sério.





É verdade que no meu primeiro livro* — e eu mesmo já fiz sua crítica em trabalho publicado nos começos dos anos 70 — não fiz nenhuma referência à politicidade da educação. Mas não é o que ocorre em todos os meus estudos a partir do segundo livro, a *Pedagogia do Oprimido.* Não creio que esta crítica tenha a mínima significação hoje.

A última crítica a que você se refere — a de ser eu um intelectual populista — não me diz nada. De qualquer modo me estendi longamente sobre isto em dois outros "livros falados", publicados no Brasil e nos Estados Unidos, e um deles também em espanhol. Refiro-me a *Por Uma Pedagogia da Pergunta,* com Antonio Faúndez, e *Alfabetização, Leitura da Palavra e Leitura do Mundo,* com Donaldo Macedo.

*Carlos Torres:* Obrigado por sua resposta. O que você, em última análise, defende é que o professor seja realmente democrático, nem autoritário nem licencioso.

Em promovendo essa democrática substantividade, como você diz, temos de estar despertos quanto à distinção entre "currículo escondido" ou oculto e currículo explícito. Não há dúvida em mim de que você se bate por um currículo explícito com uma particular espécie de conteúdo, com uma particular metodologia etc.

Que há em torno do currículo oculto? Que há em torno das relações sociais ao nível das salas de aula? Que me dizes dos valores implícitos nas relações, muitas vezes "não-faladas", silenciosas entre professores e estudantes?

***Paulo Freire:*** Talvez, Carlos, tenhamos alcançado agora em nossa conversa um de seus importantes momentos. Não apenas pensando em torno do contexto brasileiro mas internacional, também. Para tratar sua questão ou o conteúdo dela me sinto obri-

---

* Educação Como Prática da Liberdade, Rio, Paz e Terra, 1967. Há edição francesa *L'Éducation, Pratique de La Liberté,* Paris, Les Éditions du Cerf, 1975.

gado a repensar alguma coisa de que tenho falado insistentemente em seminários dentro e fora do Brasil e a que tenho feito referências em entrevistas. Refiro-me ao que venho chamando de virtudes ou qualidades dos educadores e educadoras progressistas. Qualidades ou virtudes que, em última análise, devem ser criadas por nós, em nossa prática. Não é fácil participar de uma luta permanente contra preconceitos de há muito "habitando" nosso corpo, fazendo-o mover-se de acordo com eles.

Uma dessas virtudes indispensáveis a uma ou a um educador progressista é a coerência entre o discurso e a prática. Diminuir a distância entre um e outra é um exercício que se impõe a nós. Uma coisa é falar ou escrever sobre as relações democráticas e criadoras entre professores e alunos, e outra é reprimi-los porque fazem uma pergunta incômoda ao professor.

Uma coisa é falar bonito sobre democracia e outra é permitir que sua classe, em nome da democracia, se transforme numa desordem que inviabiliza a mínima produção de algo.

Uma coisa é falar da seriedade da docência, da rigorosidade acadêmica, da necessária ética, e outra é pôr na bibliografia sugerida aos alunos livros citados em obras recém-publicadas, mas ainda não lidas.

Pensemos agora um pouco sobre o currículo oculto. Creio que a primeira aproximação que fazemos ao conceito para desnudá-lo em frente a nós nos revela quanto sua "intimidade" se acha carregada ou recheada de um sem-número de preconceitos que terminam por, de um lado, opacizar a realidade sobre que trabalhamos ou de que falamos, de outro, por nos fazer um tanto míopes, o que dificulta a nossa visão da realidade. É por isso mesmo que o currículo oculto é mais forte às vezes que o explícito na sua execução.

Um professor, por exemplo, pode estar teoricamente claro quanto ao respeito que deve a seus alunos, à sua identidade cultural, mas o poder da ideologia autoritária que vive nele introje-



tada é tão forte que o vence. E ele não tem outro caminho senão apelar a escapes que justifiquem seu autoritarismo que, no caso brasileiro, está entranhado nas tradições histórico-culturais e políticas de nossa sociedade. Até os conteúdos, sobretudo talvez a maneira como são autoritariamente ensinados, sua mitificação, o poder mágico de "salvadores" das classes populares que se lhes empresta, tudo isto que aparece meio explícito, meio escondido, tem que ver com a compreensão crítica do currículo oculto.

Por esta razão estou convencido de que uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem. Pensar a prática sobre que tenho insistido tanto ao longo desta conversa.

Os aspectos mais profundos do currículo oculto se acham, permita-me a reiteração, nas experiências sociais, históricas, culturais, de classe, da sociedade de que os professores fazem parte. Daí, por isso mesmo, a importância dos estudos em torno da formação histórica da sociedade a que, às vezes, damos pouca atenção.

Creio estar sendo óbvio que, ao me referir ao currículo oculto, estou tomando-o com a mesma amplitude com que entendemos o currículo explícito. Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o "discurso do corpo", as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito.

Um instrumento que nos pode ajudar enormemente na "arqueologia" do que anda oculto nos corredores das escolas, nos pátios do recreio, nas salas de aula, no tempo da merenda, em

torno das escolas, é o vídeo. Com ele podemos fixar muitas das nossas reações mais espontâneas, muita exclamação que faz todo um discurso contrário a outro recentemente feito. Rever-nos no momento em que damos aula, em que simplesmente andamos nos corredores da escola, em que conversamos com alunos ajuda-nos a entender melhor nossa prática e a perceber a distância que quase sempre existe entre ela e o que dizemos. Naturalmente não será exclusivamente através da discussão que confrontaremos a ideologia. Estou convencido, porém, de que quanto mais falamos, pensamos e analisamos o poder da ideologia, tanto mais nos tornamos ou nos podemos tornar mais fortes para lutar contra ela, experimentando-nos em novas formas de prática.

É exatamente nessa linha que me parece importante que os educadores e educadoras realmente tocados ou já comprometidos com o sonho democrático discutam com as crianças, seus alunos, em torno de quão difícil mas, ao mesmo tempo, necessário e bonito, é fazer democracia. Que os professores, de vez em quando, chamem, humilde e criticamente, a atenção dos alunos para um cochilo seu de que resultou um gesto ou uma explosão pouco democrática. "Por que me perdi assim?"

Creio, finalmente, que a sociedade brasileira participa hoje de um clima histórico altamente favorável a experiências democráticas. Talvez nunca tenhamos gostado tanto da liberdade quanto hoje e com ela sonhado tão apaixonadamente.

Este gosto e esta paixão pela liberdade, porém, coexistem com as tradições e as práticas autoritárias de que decorre uma de nossas ambigüidades.

*Carlos Torres*: Muito bem, Paulo. Gostei de como você respondeu à minha pergunta. Devo, contudo, desafiá-lo de novo. Gostaria de ouvi-lo dizer algo sobre a que tipo de professor democrático você se refere, quando fala de democracia. Lembro-me de uma afirmação feita por um famoso político populista latino-americano, Juan Domingo Perón, da Argentina. "Gostaria", disse ele, "de ter funcionários públicos que fossem, ao mesmo tempo,



honestos, inteligentes e peronistas". Perón terminou por se defrontar com o seguinte problema: os que eram honestos e inteligentes não eram peronistas, os e as que eram peronistas e inteligentes não eram honestos e aqueles e aquelas que eram peronistas e honestos não eram inteligentes.

A situação se tornou para ele perplexa uma vez que não lhe era possível encontrar o funcionário ideal para seu governo.

Agora, lhe pergunto novamente, de que espécie de professor está você falando? Você menciona alguém politicamente claro, tecnicamente competente, alguém que tenha sede por conhecer, alguém em processo de estar sendo. Naturalmente, para que alguém se sinta tornando-se, *in process of becoming*, é preciso que tenha um forte senso de autoconfiança, sabendo ter partido de algum lugar e estar indo para algum lugar. Este sentido de confiança pode ajudar você a escapar ao autoritarismo no uso de sua necessária autoridade como professor. Ou, por outro lado, proibir que você caia no *laissez-faire* ou na pura licenciosidade.

Algumas pessoas têm-se lamentado a mim dizendo que Paulo Freire é um professor de tal maneira privilegiado, um facilitador de tal modo brilhante que passa a exigir de todos quantos escolhem a profissão não propriamente uma certa vocação mas que sejam como ele. Que tenham, como ele tem, a mesma confiança em "tornar-se" (*becoming*) que tenham a mesma paixão por saber, que sejam tanto quanto ele, politicamente e tecnicamente, capazes.

Que diria você a quem assim se lamenta e diz que tais professores não são acessíveis?

*Paulo Freire:* Em primeiro lugar gostaria de dizer, sem nenhuma falsa modéstia (que me parece mais condenável do que a imodéstia declarada), que não me julgo assim tão privilegiado professor, mas me sei e já lhe disse, ao longo de nossa conversa, um apaixonado professor.

Realmente, de quando em vez me chega ao conhecimento esse tipo de crítica. Me parece óbvio que não apenas este, mas qualquer tipo de professor, não aparece por acaso, mas no jogo das forças sociais e econômicas, políticas, culturais entre as quais se acha ou não a vontade política de formar professores sérios e capazes.

Creio que um bom caminho para responder à questão é fazer outra pergunta. Será fácil formar realmente bons cientistas sociais? bons físicos? bons médicos, engenheiros? matemáticos? agrônomos? Não. Não é fácil. A questão fundamental para mim é se é ou não possível. Se este é ou não um sonho possível. Se o é, é preciso saber se para agora ou amanhã. De resto, a pergunta em torno dos sonhos possíveis de hoje é uma pergunta permanente. A esta se segue outra indagação. Como fazer possível hoje o sonho que parece ser de ou para amanhã. Na verdade, uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e sua materialização.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Não tenho dúvida de que uma das tarefas em cujo cumprimento a educação pode hoje nos ajudar é a de fazer mais consistente o nosso processo democrático.

Se acreditarmos nessa possibilidade cuja materialização passa pela luta sem tréguas em favor da escola pública séria, competente, politicamente lúcida, alegre, se torna indispensável lutar também pelo sonho, e fazê-lo possível, de criar, de contar com os professores e as professoras de quem estamos falando. Quer dizer, de contar com professores responsáveis socialmente falando, pedagogicamente falando, politicamente falando.



Para que não se pense que estou divagando puramente, devo dizer que sei ser esta uma luta pelo poder. Talvez mais exatamente, pela reinvenção do poder. Este também é um sonho possível.

Se você pretende se engajar na briga por ele você tem um dia de começar.

Juntaria ainda umas poucas reflexões que têm que ver com os professores democráticos de meus sonhos.

Para mim, Carlos, é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas "pobres", sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola. Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela. Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, "oferecer" aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. Nunca soube de mutirões nos bairros felizes de São Paulo ...

Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos.

Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica nada disto é possível.

Finalmente, Carlos, sem acreditar no sonho, sem apostar nele, não é possível materializá-lo.

*Carlos Torres:* Obrigado por seus comentários. Gostaria agora de fechar este capítulo de críticas a seu trabalho, "salpicando" outras tantas para, em seguida, me ligar essencialmente a um de seus temas maiores.

Uma das críticas afirma que, depois que você escreveu a *Pedagogia do Oprimido* há anos atrás, você parou de sistematizar suas idéias. Você parou de trabalhar sistematicamente no sentido

de aprimorar a compreensão filosófica, sociológica, política, pedagógica que permeia a *Pedagogia do Oprimido*.

Uma outra crítica diz respeito ao fato de que a ênfase de seu trabalho tem-se dirigido no sentido de compreender a educação no contexto nacional, mas, com a crescente universalização da capitalização como sistema mundial em que medida faz sentido pensar em autonomia nacional, local, quando o que se tem é um capitalismo internacional espalhando-se pela maioria das estruturas sociais, mentais, políticas éticas e morais da América Latina?

Como você relaciona as duas críticas: uma, a falta de sistematização, a outra, a perspectiva nacional ou nacionalista no contexto de um crescente sistema mundial, com seu tema, a noção de politicidade da educação?

***Paulo Freire:*** Consideremos o primeiro aspecto da questão. Penso que poderia dizer com humildade que escritores, pensadores, aqueles e aquelas que dizem e escrevem alguma coisa ou disseram ou escreveram, nem sempre têm algo a dizer, com, pelo menos, aparência de novidade. Mas creio também que é não só legítimo mas necessário re-dizer para melhor dizer o dito nem sempre posto com clareza nos primeiros escritos.

Depois de ter escrito a *Pedagogia do Oprimido* não tenho apenas — pelo menos do ponto de vista de minha própria apreciação — re-dito, buscando maior claridade de pensamento, coisas ditas no livro, mas tenho também avançado na compreensão mais crítica da prática educativa. E tenho feito isto ora em entrevistas, artigos, ora em alguns livros que costumo chamar de "livros falados", em que tenho estabelecido diálogos, para mim ricos, com outros intelectuais, não apenas brasileiros.

Talvez alguns desses críticos não tiveram oportunidade de ler outros trabalhos meus, além de cobrarem de mim algo em que não posso atendê-los. Eu sou, na verdade, um homem comum. Nada mais do que isto.



Uma coisa mais gostaria de dizer a quem assim me critica: suponhamos que perceba, amanhã, que realmente esgotei a capacidade de pensar criticamente ou de produzir, de escrever. Ficarei contente? Não. Mas não cometerei suicídio. Continuarei vivo, bem vivo.

Consideremos o segundo aspecto da questão. Naturalmente, como educador, devo estar desperto com relação ao problema posto. Em muitos aspectos, porém, ele escapa a mim, como pedagogo, a você, como cientista social e educador também. O que podemos fazer enquanto tais é chamar a atenção de quem nos lê, de quem nos ouve, de quem trabalha conosco para as relações entre diferentes níveis de ação, o local, o regional, o internacional. Cada um dos aparentemente menores com indiscutível importância em face do global. No fundo isso tem que ver com a questão da totalidade e das parcialidades que a constituem em contraditórias relações umas com as outras.

Indiscutivelmente, o erro não está em considerar as parcialidades, o erro não está na busca da compreensão do que se dá no nível local, regional ou nacional, mas em cair no que costumo chamar de visão *focalista* da realidade de acordo com a qual perdemos a compreensão da totalidade. O fato de constatar a internacionalização da economia não põe por terra a necessidade de compreender o que se dá aqui e agora, no nível local, regional e nacional em função mesma do que esteja se dando no internacional.

A questão da politicidade da educação independe da internacionalização ou não da economia. A politicidade da educação faz parte da natureza mesma do ser da educação. Ela é tão política aqui e hoje quanto nos Estados Unidos da América do Norte, hoje e lá. Tem sido tão política na Europa quanto na Ásia. Não importa onde e quando se deu, mais complexamente ou menos, a educação tem sido sempre um quefazer político.

***Carlos Torres:*** Secretário da Educação Paulo Freire, catorze meses depois que sua administração começou, qual é a sua ava-

liação? Quais são as alegrias, as tristezas de não apenas ser um homem político mas um homem numa posição política? Correndo o risco de ser menos teoricamente preciso, permita-me colocar a pergunta nestes termos: Qual é a avaliação de Freire, não somente escrevendo em torno do poder, mas Freire estando no poder?

*Paulo Freire*: Esta é, Carlos, não apenas importante mas também uma bonita questão. Não tenho dúvida de que teria muitas coisas a dizer a você sobre o núcleo de sua pergunta. Tenho, na verdade, falado bastante e respondido por escrito a um sem-número de jornais e revistas, rádios, televisões, brasileiros e estrangeiros, ao longo destes catorze meses.

Começaria lhe dizendo que, ao ser convidado pela prefeita eleita, quando ainda não empossada, Luiza Erundina, para fazer parte de seu governo, fui tomado por dúvidas, receios, alegrias, noção de dever, esperanças, sonhos, gosto do risco, necessidade de ser coerente com tudo o que até então havia escrito e dito sobre educação, confiança no meu partido, o PT,* admiração e respeito por Erundina, por sua seriedade como política e como gente, sua competência, sua honradez.

Não me era possível, realmente, dizer não. Mas, apesar de minha experiência de exílio, que me possibilitou participar de perto do esforço de reconstrução de sociedades partejadas pela luta de libertação de seus povos, me surpreendi ainda com o quanto é difícil mudar algo. Difícil mas possível. Esta é uma constatação que venho fazendo ao lado de meus companheiros e companheiras de equipe. Difícil por causa dos obstáculos inúmeros de natureza ideológica, burocrática, política, financeira, por causa do desânimo a que às vezes se entregam servidores desesperançados em face de tantas promessas não-cumpridas de administrações anteriores. Difícil, mas possível. Daí o movimento em

* Partido dos Trabalhadores.



que se oscila entre sofrimento, dor, alegria e esperança. Não transcorre um dia na cotidianidade da administração sem que se viva a experiência daquela oscilação. No fundo, estamos todos envolvidos na luta por mudar, como me agrada dizer, a "cara" da escola. Fazê-la, além de pública, popular e democrática.

É natural, portanto, que, diariamente, vivamos pedaços de alegria e soframos porções de dor também. Hoje mesmo, quando deixava o meu gabinete para vir gravar esta conversa com você, uma de minhas assistentes veio a mim e disse-me: "Tenho boas notícias. Estamos nos aproximando do fim dos reparos mais urgentes das escolas que encontramos terrivelmente deterioradas". De fato, ao assumirmos a secretaria encontramos 60% das seiscentas e cinqüenta e sete escolas necessitando de sérios consertos. Grande parte delas, precisando de restaurações em quase todas as suas dependências e algumas delas necessitando quase de ser reconstruídas. Ao mesmo tempo, porém, encontramos várias escolas não acabadas, algumas bem distantes até de estar acabadas, com placas de inauguração em setembro de 1988, dois meses antes das eleições municipais da cidade de São Paulo ... Até o fim desta administração a rede escolar terá os problemas que a cotidianidade da casa de qualquer um de nós pode ter. Uma goteira que até ontem não havia; um curto-circuito inesperado, um refrigerador que parou de funcionar.

Por outro lado, a decisão política de mudar a "cara" da escola não esperou, para começar a ser posta em prática, que as escolas fossem todas refeitas, que superássemos os déficits incríveis de carteiras escolares, milhares, entre as quais aproximadamente quinze mil se encontravam empilhadas, arrebentadas, destroçadas em pátios escolares como se estivessem à espera de virar fogueira. Atacamos simultaneamente os dois déficits — o da quantidade, inicialmente no capítulo da restauração física da rede, e o da qualidade da educação. Provavelmente uma das razões de nosso acerto esteve aí — enfrentar, ao mesmo tempo, os dois problemas que são, de fato, indicotomizáveis.

Como você sabe, não podemos atacar a questão da qualidade da educação, entre um sem-número de medidas, a primeira delas a melhoria dos salários das educadoras e educadores, sem pensar na sua formação permanente, em torno de cujo processo lamentavelmente não temos tempo para falar hoje.

Conseguimos, com vistas à essa formação, a contribuição de professoras e professores da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), através de convênios que firmamos com os reitores das respectivas universidades e a que se junta ainda a colaboração excelente da equipe da psicóloga e sexóloga Marta Suplicy, no campo da formação em torno da sexualidade.

Apurados os resultados do primeiro ano de administração, conseguimos o melhor desempenho da década. Diminuímos os índices de reprovação das crianças entre a 1ª e a 2ª, e entre a 3ª e a 4ª séries básicas. É preciso reconhecer também que o empenho desenvolvido nesta direção por outra administração, três anos antes da nossa, do atual senador Mário Covas, teve sua indiscutível importância. Medidas tomadas por aquela administração e retomadas por nós, mesmo às vezes de maneira diferente, têm que ver com os resultados obtidos.

Pela luta em torno da mudança da "cara" da escola, por sua democratização, gostaria de fazer menção a outro ponto importante também ligado à administração do atual senador Mário Covas. Poucos dias antes do término de seu governo, ele criou os chamados *conselhos de escola* que, obviamente, não pôde pôr em prática.

Precisamente por causa das implicações democráticas dos conselhos, da participação que eles podem viabilizar, enquanto conselhos deliberativos, aos pais, às mães, a alunos, à comunidade escolar e, mais tarde, à comunidade local, a administração do Sr. Jânio Quadros que, substituindo a do Sr. Covas, nos precedeu, simplesmente arquivou a iniciativa. Um dos primeiros atos da



prefeita Erundina foi "desarquivar" os conselhos, que começamos a instalar, através de um sério trabalho de esclarecimento em torno do seu papel e de sua importância.

Considerando nossas tradições autoritárias, era de se esperar que, em alguns casos, a autoridade hipertrofiada de algumas diretoras de escolas tentasse asfixiar o conselho no seu nascimento. Em outros casos, ao contrário, o conselho nascente poderia tentar a exacerbação de seu poder e procurar abafar o da diretora. Em casos que, tudo indicava, seriam a minoria, conselhos e direção de escolas começariam a aprender a como lidar com a tensão necessária entre eles. O aprendizado desta tensão ajudaria a todos na criação de uma nova compreensão da democracia no espaço escolar. Foi isto o que aconteceu na prática. Hoje já se pensa e até mesmo já se trabalha na criação de "federações" que congreguem os conselhos de escola das diferentes regiões ou zonas, ou distritos pedagógicos em que nos dividimos administrativamente. Essas prováveis "federações" serão ou se tornarão espaços em que os conselhos coletivamente selarão sua prática e sua teoria em cada escola.

Não tenho dúvida nenhuma da necessidade que temos, permita-me repetir, de insistir, tanto quanto possamos, em práticas de natureza democrática. Práticas em que aprendamos a lidar com a tensão entre autoridade e liberdade, de que não se pode escapar a não ser com prejuízos para a democracia. Temos que superar a nossa ambigüidade em face das tensas relações entre autoridade e liberdade. Quanto mais autenticamente vivo essa tensão, tanto mais menos temo a liberdade e menos nego a autoridade necessária.

Essa é mais ou menos a mesma ambigüidade com que nos pomos quase sempre em face das relações prática-teoria, sabedoria popular-conhecimento acadêmico de que emergem as tão conhecidas posições: de um lado, as basistas; de outro, as elitistas, a que já fiz referência.

Gostaria de deixar claro que, no meu entender, a ruptura da tensão, em favor, por exemplo, da teoria, implicando a minimização da prática ou vice-versa, a ruptura da tensão em favor da sabedoria popular ou das bases populares em cuja prática se gera aquela sabedoria ou em favor do saber acadêmico, a ruptura em favor da autoridade ou da liberdade, qualquer delas trabalha definitivamente contra a democracia.

O basismo é tão autoritário quanto o elitismo. O elitismo das classes dominantes como o elitismo de algumas lideranças ditas progressistas no fundo, tão reacionárias quanto aquelas.

Estar com as bases populares, trabalhar com elas não significa erigi-las em proprietários da verdade e da virtude. Estar com elas significa respeitá-las, aprender com elas para a elas ensinar também.

*Carlos Torres:* Gostaria de voltar ao seu ponto sobre basismo ou a aceleração mais além de qualquer espécie de restrição aos movimentos de base ou suas atividades tomadas como critério de verdade. O que você diz é que há uma ideologia basista que enfatiza mais o processo que o conteúdo, mais a noção de participação e representação como um conjunto de métodos de trabalho democrático do que o conteúdo da democracia, o trabalho democrático mesmo.

É possível argumentar que um dos problemas que temos com essa ideologia, além da maneira como tem sido gerada e difundida na política latino-americana, é sua tentativa de romper a tensão dialética entre sabedoria popular, senso comum, e "cultura superior" — a noção de uma cultura acadêmica, refinada, representando o melhor da civilização humana.

Finalmente, gostaria de saber em que extensão, enfatizando tanto o poder dos movimentos populares e opondo-se a uma mais coordenada tensão dialética entre liderança e as bases, não termina o basismo por carecer de uma compreensão da realidade concreta, do modo como a realidade se constitui.



*Paulo Freire:* Concordo com o que está implícito em suas indagações. O sectarismo de que se nutre o basismo teria necessariamente que levá-lo a perder a visão mais dinâmica, contraditória, processual da realidade. O excesso de certeza estreita a prática basista e a faz indiscutivelmente autoritária. Distorce nele sua intenção democrática. O erro do basismo não está em valorar as bases populares, mas fazê-las depositárias únicas da verdade e da virtude. O seu erro não está também em criticar, negar, recusar o intelectualismo academicista, o teoricismo arrogante, mas em rejeitar a teoria mesma, a necessidade do rigor, da seriedade intelectual.

Por isso é que a compreensão crítica do basismo exige a inteligência das relações entre prática e teoria, de que tenho falado tanto nesta conversa.

Um dos trabalhos político-pedagógicos a ser feitos por educadores verdadeiramente progressistas junto aos movimentos populares é demonstrar praticamente que a teoria é indicotomizável da prática. É que a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para mudar a sociedade, mas também saiba melhor a razão de ser das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar.

Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim.

Um outro aspecto que me preocupa no basismo é sua extrema falta de humildade, que o faz arrogante. É por isso que não há lugar no basismo para o diálogo, mas para a polêmica apenas.

Estou convencido de que, não só no Brasil, mas também na América Latina, é impossível atravessar a estrada do aprendizado da democracia, de como fazer democracia, sem confrontar basismo e elitismo, expressões vivas de nossas tradições autoritárias.

E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.

Creio que uma das nossas brigas, como educadores progressistas, é aprender a nos tornar menos raivosos com relação ao basismo e ao elitismo mas sem deixar jamais de estar em prontidão diante deles.

*Carlos Torres:* Gosto de ouvir seus comentários. Você tem uma forma de observar a realidade, tentando descrevê-la e analisá-la, partindo de simples observações, mas, em permanente diálogo com sua compreensão teórica, filosófica e epistemológica, o que faz com que você se mova, indo e vindo, entre certos princípios epistemológicos como a discussão entre teoria e prática, subjetividade-objetividade, com expressões concretas da prática política como basismo e elitismo. Isto, aliás, me faz recordar suas discussões em torno do sectarismo nos anos 60.

Permita-me que lhe coloque, agora, uma questão diferente, no campo da linguagem.

A linguagem é constituída em e constitutiva de identidades, mesmo políticas. Para você, para mim, falar uma língua diferente da nossa, sobretudo em certos domínios de nossa experiência existencial, não é fácil. Sabemos, por exemplo, quão difícil, não do ponto de vista puramente prosódio, é dizer "eu amo" ou "eu odeio" em uma língua que não a nossa própria. Na verdade, não é fácil expressar sentimentos em língua estrangeira.

Um dos problemas que enfrentamos hoje é que o capital cultural das classes socialmente subordinadas se constitui e se expressa num tipo de linguagem diferente da linguagem veiculada nas escolas porque a linguagem destas, mais usualmente que não,



se acha conectada com a linguagem das classes médias, mais elaborada que aquela.

Esta questão da linguagem é tão importante em sociedades democráticas, em sociedades multiculturais, multi-raciais e se constitui num sério problema para os recém-chegados, os novos imigrantes, chegando de diferentes áreas, aprendendo os padrões culturais dominantes e obrigando-se também a dominar a língua nacional.

Que diria você, agora, depois de ter-se tornado um "andarilho do óbvio", por tantos anos discutindo em terras diversas este problema da língua e da linguagem? Que sugestões você nos daria a nós educadores progressistas, em torno de como lidar com os problemas da linguagem em diferentes culturas? Em torno da questão da linguagem entre aqueles que já se instalaram na nova sociedade e aqueles que começam o processo de fixar-se? Que diria sobre a linguagem e o aprendizado da língua nos cursos de alfabetização, ora realizados em sociedades industrializadas ou do Terceiro Mundo?

*Paulo Freire:* As questões ligadas à linguagem sempre me tocaram e jamais deixaram de ser uma preocupação em minha vida. Não foi por acaso que, aos dezenove anos ou um pouco menos, comecei a ensinar sintaxe da língua portuguesa, com a mesma paixão com que hoje me entrego às reflexões pedagógicas ou à prática educativa. Sempre senti a linguagem.

Estou convencido, por outro lado, de que não é possível discutir linguagem sem discutir poder, sem pensar as classes sociais e suas contradições. E, já que falo em classes sociais e em suas contradições em pleno processo de mudanças radicais sobretudo na Europa do Leste, devo deixar claro que não me sinto, de um lado, entre os que até recentemente mitificavam Marx, endeusando-o, de outro, entre os que, agora, afirmam que Marx já nada tem a dizer.

Naturalmente muitas coisas que Marx afirmou têm que ser repensadas. Marx na verdade não era Deus, nem pretendia sê-lo.

Uma coisa é reconhecer a complexidade de certas sociedades experimentando um nível de capitalismo altamente avançado, que demanda o refinamento dos instrumentos marxistas de análise para a sua compreensão, outra coisa é, por causa da complexidade referida, negar a existência das classes sociais. A existência de interesses contrários entre elas. Uma coisa é não aceitar que os conflitos de classe tudo expliquem, inclusive a cor das nuvens numa certa terça-feira, à tarde, outra é negar definitivamente sua existência.

Este não é, porém, o tema de nossa conversa. Voltemos à linguagem.

As formas de estarmos sendo, a maneira de comer, a possibilidade e o próprio gosto de comer, o que comer, a forma de vestirmos, a maneira como agimos no mundo, como nos encontramos com os outros e nos comunicamos; os níveis de instrução e de educação, a nossa posição de classe na sociedade de que fazemos parte, todas estas coisas terminam por formar nossa linguagem, nossa estrutura de pensar que, por sua vez, também nos condiciona. Por isso mesmo é que rigorosamente não se ensina linguagem. Nós experimentamos a linguagem, criamos socialmente a linguagem e nos tornamos afinal "lingüisticamente competentes".

Para nós, educadores progressistas, não importa se ensinamos Biologia ou Ciências Sociais, ou Língua Nacional, é fundamental o respeito à identidade cultural, que passa pela de classe, dos educandos. O respeito, por isso mesmo, à sua sintaxe, à sua semântica.

E é isso que não corre entre nós quando desconsideramos ou mal consideramos o discurso dos meninos e meninas populares. Quando, mais que insinuamos, deixamos clara a nossa repulsa à sua forma de falar, de escrever, de pensar, como feia, inferior e errada. É isto o que ocorre também em sociedades ditas *multiculturais* onde a língua e a cultura hegemônicas esmagam e inferiorizam a língua e a cultura das assim chamadas *minorias*. A



discriminação lingüística é um preconceito de sexo, de raça e de classe também.

Temos, na verdade, que respeitar a linguagem popular tanto quanto temos que respeitar o conhecimento das classes populares para, com elas, ir além dele.

A linguagem é culturalmente um dos importantes aspectos do processo de democratização das sociedades. Naturalmente, quando falamos em linguagem popular, corremos o risco, de um lado, de cair no elitismo e considerar a expressão lingüística das classes populares como algo feio e inferior, de outro, de cair no basismo e negar a importância e a própria necessidade que as classes populares têm de dominar a sintaxe dominante. Necessidade de dominar a sintaxe dominante para não apenas sobreviver mas também para melhor lutar pela transformação da sociedade malvada e injusta em que são humilhadas, negadas e ofendidas.

*Carlos Torres:* Discutimos o passado de Paulo Freire, temos debatido o presente de Paulo Freire, e agora gostaríamos de indagar sobre seu futuro.

Qual é a herança de Paulo Freire para nós, educadores latino-americanos e de outras partes do mundo? Tomando a herança em si, haverá algo que deve ser preenchido?

Você planeja algo para um futuro próximo, depois de deixar a secretaria?

*Paulo Freire:* Esta é, para mim, uma questão bastante interessante porque eu tenho hoje sessenta e oito anos, quase sessenta e nove, e farei setenta no próximo ano, 1991. Eu me sinto, porém, jovem. Talvez não tão jovem quanto me sinto quando tenho de subir cinco andares sem elevador. Meu corpo, então, reclama e sublinha meus quase setenta. Vivo, contudo, cheio de vida porque amo a vida.

Às vezes, agora, começo a sentir falta da convivência de meus livros, de minhas leituras, de meus escritos. Por isso mesmo, penso voltar para casa. Não porque me tenha faltado jamais o suporte

desta mulher extraordinária que é a prefeita Luiza Erundina ou também me tenha faltado a ajuda sempre capaz da equipe com quem trabalho. Sinto falta de meus livros, do quase-ritual com que os olho, os abro, com que releio algumas páginas "visitadas" há tempos atrás. Às vezes, paro num ou noutro e, rindo diante das marcas neles deixados, uns rabiscos inocentes, por meus filhos e filhas, hoje homens e mulheres, me lembro de como testemunhava a eles e a elas o gosto da leitura.

Eu estava trabalhando em quatro projetos de livros quando fui convidado para assumir a secretaria. Eles esperam por mim e eu mais ainda gostaria de retomá-los.

Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso.

É isto o que espero que seja a expressão de minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio.

*Carlos Torres:* Obrigado.



# EPÍLOGO

# Manifesto à maneira de quem, saindo, fica*

Todos temos vivido a enorme satisfação de poder estar construindo, num esforço comum, uma nova proposta pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. Não importa que, por nosso compromisso, tenhamos, de vez em quando, experimentado agonias e sofrimentos.

Estou convencido de que as propostas e princípios do PT, a que a prefeita Luiza Erundina dá carne, estão certos. Princípios gerais que constituem a política de governo, de que a política educacional que vimos implementando é um capítulo.

Não estou, rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês. Nem tampouco renegando opções políticas e ideológicas antigas, anteriores mesmo à criação do PT. Não imaginava sequer que o PT aconteceria, na minha juventude, mas sentia muita falta de sua existência. Esperei por mais de quarenta anos que o PT fosse criado.

Mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença.

---

* Síntese da fala de despedida da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991.

Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática.

As pessoas gostam e têm direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei este gosto a serviço de um certo desenho de sociedade, para cuja realização venho, com um sem-número de companheiros e companheiras, participando na medida de minhas possibilidades. O fundamental neste gosto de que falo é saber a favor de quê e de quem ele se exerce.

Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados "bem-nascidos".

Por tudo isso, escrever a crítica, não malvada, mas lúcida e corajosa das classes dominantes continuará a ser uma de minhas frentes de briga, tanto quanto vem sendo para muitos de vocês.

Sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz. Por isso, não temo a crítica ao trabalho que se realizou na secretaria nestes dois anos e meio em que aqui estive como secretário. Considero que a crítica, quando feita de maneira ética e competente, faz que as nossas ações se aprofundem ou se reorientem. Aprendemos com elas.

Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra "cara", mais alegre, fraterna e democrática.

PAULO FREIRE fez 70 anos dia 19 de setembro de 1991. Se me perguntassem quem é Paulo Freire, a primeira coisa que eu diria é que ele é um homem feliz, que fala com as mãos. Ele fala com a convicção de quem acredita na educação e sempre viveu como militante dessa sua crença.

Nasceu em Recife, Pernambuco, esse brasileiro que, desde cedo, conheceu a pobreza do Nordeste do Brasil, uma amostra dessa extrema pobreza na qual está submersa a América Latina. Hoje ele é um cidadão do mundo.

Desde a adolescência Paulo Freire engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projetos de alfabetização de adultos. A partir dessa sua prática, criou o método que o tornou conhecido no mundo todo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando: "Não basta saber ler que 'Eva viu a uva', diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho".

Foi esse "método" que é mais uma teoria do conhecimento, que o levou para o exílio em 1964 após ter passado 75 dias na prisão, acusado de "subversivo e ignorante". Passou pouco tempo na Bolívia, 4 anos no Chile e um ano nos Estados Unidos. Em 1970 foi para Ge-

nebra trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Voltou em 1979 para o Brasil com o desejo de "reaprendê-lo".
Na década de 70 assessorou vários países da África, récem-libertados da colonização européia.
Escreveu numerosos livros, traduzidos em 18 idiomas. Mais de 20 universidades, das mais respeitadas do mundo, lhe concederam títulos de 'doutor honoris causa'. O seu livro mais conhecido é certamente *Pedagogia do Oprimido* que ele dedicou "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".
Nessa dedicatória encontro a essência do pensamento e do compromisso político-pedagógico de Paulo Freire. Foi esse compromisso que o levou a aceitar, em 1989, a difícil tarefa de dirigir a Secretaria da Educação da terceira maior cidade do planeta: São Paulo. Paulo Freire arregassou as mangas para rever currículos, consertar prédios, achar dinheiro para pagar melhores salários aos trabalhadores do ensino.
Esse é Paulo Freire, um homem sempre bem-humorado e, ao mesmo tempo, indignado diante da injustiça. Pai de cinco filhos, de sua primeira esposa, Elza, várias vezes avô, casado em segundas núpcias com sua ex-aluna Ana Maria, com "setenta anos de juventude".

***Moacir Gadotti***

(...) todos temos vivido a enorme satisfação de poder estar construindo, num esforço comum, uma nova proposta pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. Não importa que, por nosso compromisso, tenhamos, de vez em quando, experimentado agonias e sofrimentos.

As pessoas gostam e têm direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei este gosto a serviço de um certo desenho de sociedade, para cuja realização venho, com um sem número de companheiros e companheiras, participando na medida de minhas possibilidades. O fundamental neste gosto de que falo é saber a favor de que e de quem ele se exerce.

Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados "bem-nascidos".

Sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz. Por isso, não temo a crítica ao trabalho que se realizou na secretaria nestes dois anos e meio em que aqui estive como secretário. Considero que a crítica, quando feita de maneira ética e competente, faz que as nossas ações se aprofundem ou se reorientem. Aprendemos com elas.

Paulo Freire

ISBN 85-249-0424-0